



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA - PPGP
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA - MPPG



JARDEL VIANA DE SOUSA

**O DESENVOLVIMENTO DOS POVOS DO CAMPO PIAUIENSE E A UFPI:
ANÁLISE DAS CONQUISTAS E DESAFIOS DESTA RELAÇÃO À LUZ DO
CONCEITO DE COMUNIDADE CÍVICA E DA LEDOC**

Florianópolis

2018

JARDEL VIANA DE SOUSA

**O DESENVOLVIMENTO DOS POVOS DO CAMPO PIAUIENSE E A UFPI:
ANÁLISE DAS CONQUISTAS E DESAFIOS DESTA RELAÇÃO À LUZ DO
CONCEITO DE COMUNIDADE CÍVICA E DA LEDOC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Área de Concentração: Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Batista dos Santos Junior

Floriano

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO CCHL – UFPI
Bibliotecária: Gisélia de Jesus Dias Pereira CRB nº 1/2808

S725d

Sousa, Jardel Viana de.

O desenvolvimento dos povos do campo piauiense e a UFPI: análise das conquistas e desafios desta relação à luz do conceito de comunidade cívica e da Ledoc / Jardel Viana de Sousa – 2018.

168f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Piauí – UFPI (Teresina, PI), 2018.

Orientação: Prof. Dr. Raimundo Batista dos Santos Júnior.

1 Povos do Campo 2. Educação 3. UFPI 4. Comunidade Cívica 5. Desenvolvimento I. Título.

CDD 370.19

JARDEL VIANA DE SOUSA

**O DESENVOLVIMENTO DOS POVOS DO CAMPO PIAUIENSE E A
UFPI: ANÁLISE DAS CONQUISTAS E DESAFIOS DESTA RELAÇÃO
À LUZ DO CONCEITO DE COMUNIDADE CÍVICA E DA LEDOC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade Federal do Piauí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

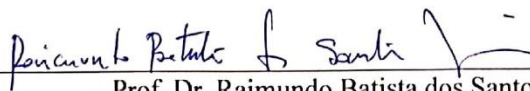
Área de Concentração: Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Instituições e Políticas Públicas.

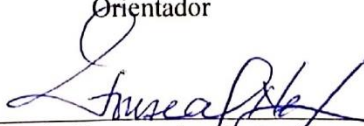
Orientador: Prof. Dr. Raimundo Batista dos Santos Junior

Aprovada em 14 de dezembro de 2018.

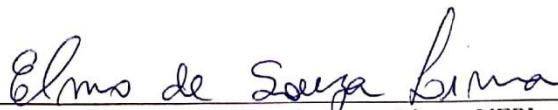
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Raimundo Batista dos Santos Junior - UFPI
Orientador



Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto - UFPI
Examinador Interno



Prof. Dr. Elmo de Souza Lima - UFPI
Examinador Externo ao Programa

Dedico este estudo a Maria do Rosário Castro Viana Abreu, autêntica representante do campo, minha mãe e heroína, que, súbita e inexplicavelmente, experimentou sua Páscoa no mesmo tempo de conclusão desta produção, bem como aos povos do campo piauiense, os quais, há 60 mil anos, protagonizaram bravamente a história deste lugar chamado América a partir da Serra da Capivara e ainda hoje lutam por uma sociedade equânime.

AGRADECIMENTOS

Ainda que a construção de um trabalho com esse caráter possa ser vista como fruto de um feito subjetivo, ao passo que simboliza horas, dias, meses e anos de afã e seu texto represente o resultado de uma pesquisa realizada por um sujeito, a presente dissertação é também uma construção coletiva, na medida em que outros indivíduos e instituições colaboraram de forma direta e indireta. Minha profunda e sincera gratidão a todos.

Ao Deus Uno e Trino, Alfa e Ômega, da vida e da onisciência, pelo sopro da existência, pelo dom da inteligência e pela virtude da perseverança;

À minha querida mamãe, Rosário (em memória), filha do campo maranhense e que sempre apostou todas as suas fichas na fé, na educação e no trabalho como ferramentas de transformação pessoal e coletiva;

À Profa. Dra. Evelyne Carvalho, minha querida e amada companheira, que me acompanhou afetiva e efetivamente durante todo esse percurso acadêmico, acentuando notas harmônicas sábias de pontos, contrapontos, fé, amor e esperança;

Aos meus queridos filhos, Clara, Francisco e Rhayane, que me ensinam pela doçura, pureza e assertividade da infância e da juventude o valor do exemplo, do esforço e da verdade para se alcançar as coisas indelévels;

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Raimundo Batista dos Santos Junior, pela confiança e acompanhamento deste estudo, essenciais na delimitação da base teórica e metodológica mais pertinente para sua elaboração satisfatória;

Ao confrade Prof. Me. Francisco das Chagas, que dedica sua vida na missão educacional junto aos povos da Amazônia e que tanto me incentivou para chegar até aqui;

Aos familiares e amigos: Romulo, Elyomara, Filho, Ribamar, Leandro, Astizelina, Osmar, Romulo Jr., Ricardo, Vanda e outras pessoas queridas pelas mais variadas, verdadeiras e valiosas formas de contribuição para a conclusão deste trabalho;

Ao Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto, pelos sábios ensinamentos e discussões, pelo apoio, pelas considerações, críticas e sugestões durante as aulas, nos pátios, corredores e durante o Exame de Qualificação;

Ao Prof. Dr. Elmo Souza Lima, pela luta em prol da causa dos povos do campo e pelas considerações, críticas e sugestões durante o Exame de Qualificação;

Ao Prof. Dr. Washington Luís de Sousa Bonfim, pelos relevantes ensinamentos e discussões, pelo apoio, pelas considerações, críticas e sugestões durante as aulas da c de Arranjos Federativos;

Aos companheiros de trabalho do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), pelo apoio, colaboração e incentivo no decurso desse tempo;

Aos companheiros de docência do Centro de Ensino Ney Braga, pela força solidária e incentivo;

À Profa. Ma. Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo, pelo entusiasmo em favor da causa campesina e pelas relevantes sugestões realizadas;

À Profa. Ma. Mônica Núbia Albuquerque Dias, pelo entusiasmo em favor da causa campesina e pelas relevantes sugestões realizadas no decorrer deste trabalho;

Aos companheiros do Mestrado em Gestão Pública da UFPI: Anderson Lopes, Conceição de Maria, Dannielle Vieira, Delmárcio de Moura, Elis Rejane, Ernandes Soares, Gisélia de Jesus Dias, Italo Brandão, Leila Leal, Lorena Carvalho, Naiane Mendes, Patrícia Cantuária, Regyna Kleyde, Renato Chaves, Rosângela Feitosa, Rosiany Luz, Sâmia Alves, Sanmya Patrícia, Selma dos Reis; com os quais aprendi importantes lições;

Aos servidores da UFPI dos campi de Bom Jesus (CPCE), Floriano (CAFS), Picos (CSHNB) e Teresina (CMPP), pela gentileza e disponibilidade;

Ao SINTUFPI, na pessoa de seu atual presidente, André Gonçalves, por todo o apoio logístico e humano;

À Família Franciscana, por sua simplicidade de anunciar sua opção preferencial cristã pelos menos favorecidos, esquecidos e injustiçados do mundo;

Aos que não tive a capacidade de lembrar, mas que colaboraram de alguma forma com essa realização. Enfim, a todas e todos minha mensagem agradecida de Paz e Bem!

Que a UNIVERSIDADE se pinte de negro, mulato e camponês. Tanto no que se refere aos estudantes quanto aos professores. Que ela se pinte de gente. Afinal, a UNIVERSIDADE não é de ninguém; é patrimônio do povo.

(Ernesto Che Guevara, 1959)

RESUMO

À luz do diálogo conceitual sobre comunidade cívica, capital social, universidade pública, gestão pública, educação e campo, a presente produção examina resultados de pesquisa realizada com o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), da Universidade Federal do Piauí, nos campi de Floriano (CAFS), Picos (CSHNB), Bom Jesus (CPCE) e Teresina (CMPP). Ela teve como objetivo analisar a contribuição da UFPI para o desenvolvimento dos povos do campo do estado do Piauí. Verificou-se o relevante subsídio referente à participação dessas instituições no desenvolvimento dos povos do campo piauiense em patamares distintos: na esfera individual, estimula a procura pelo autoconhecimento, pela ciência, pela autenticidade e pela autossuperação; no tocante à coletividade, aguça o interesse pela engenharia dos poderes públicos, pelos direitos e deveres de cidadania, pelas políticas voltadas para o campesinato e por sua participação ativa; na seara do associativismo, fortalece a comunicação institucional, impelindo a sociedade civil a se estruturar melhor para desenvolver ações comunitárias; por fim, busca incrementar e amadurecer condutas alicerçadas pela autonomia, em direção aos valores da terra e à propriedade justa, digna e sustentável do território. Foi utilizada como desenho metodológico pesquisa quantitativa, descritiva e documental, a partir da análise de dados coletados para responder aos objetivos estabelecidos. O estudo está ancorado, para sua fundamentação teórica, em autores como Abreu (1982), Abrucio (1997), Arroyo (2004, 2006, 2016), Bourdieu (1998), Bresser Pereira (1997, 2003), Caldart (2012), Fernandes (2000, 2002), Martins *et al.* (2003), Molina (2004, 2006), Moraes (2006), Prado Jr. (1961), Putnam (2006), Santos Junior (2012), Santos Neto (1998), Sen (2000), Veiga (2000, 2006), Walzer (1983, 1990), entre outros. Foi possível concluir que existe uma colaboração significativa da Universidade Federal do Piauí para com os povos do campo piauiense, mas que pode avançar consideravelmente diante do grande potencial institucional que detém esta Instituição Federal de Ensino Superior no sentido de colaborar com o projeto de campo e de sociedade que esse espaço geográfico e social postula.

Palavras-chave: Comunidade Cívica. Capital Social. Povos do Campo. Ledoc. Desenvolvimento. Universidade.

ABSTRACT

In the light of the conceptual dialogue about civic community, social capital, public university, public management and field, the present production examines results of research conducted with the undergraduate course in field education (Ledoc) of the Federal University of Piauí on the campuses of Floriano (CAFS), Picos (CSHNB), Bom Jesus (CPCE) and Teresina (CMPP). It aimed to analyze the contribution of the UFPI to the development of the Piauí's countryside people. The relevant subsidy was verified regarding the participation of these institutions in the development of the countryside peoples in the Piauí state at distinct levels: in the individual sphere, it stimulates the demand for self-knowledge, science, authenticity and self-overcoming; Regarding the collectivity, it shares interest in the engineering of the public authorities, the rights and duties of citizenship, the policies aimed at the peasantry and its active participation; In the harvest of associativism, it strengthens institutional communication, driving civil society to better structure to develop Community actions; Finally, it seeks to increase and mature conducts grounded in autonomy, towards the values of the land and the fair, dignified and sustainable property of the Territory. The methodological design of a quantitative, descriptive and documental research was used, based on the analysis of data collected to meet the established objectives. This research was anchored to its theoretical foundation in authors such as Abreu (1982), Abrucio (1997), Arroyo (2004, 2006, 2016), Bourdieu (1998), Bresser Pereira (1997, 2003), Caldart (2012), Fernandes (2000, 2002), Martins et al. (2003), Molina (2004, 2006), Moraes (2006), Prado Jr. (1961), Putnam (2006), Santos Junior (2012), Santos Neto (1998), Sen (2000), Veiga (2000, 2006), Walzer (1983, 1990) among others. It is concluded that there is a significant collaboration of the Federal University of Piauí to the Piauí's countryside peoples, but that can advance considerably in view of the great institutional potential that owns this federal institution of higher education in intention to collaborate with the field and society project that this geographic and social space postulates.

Keywords: Civic community. Social Capital. Countryside people. Ledoc. Development. University.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações gerais LEDOC UFPI.....	120
Tabela 2 – Estudantes LEDOC UFPI por faixa etária	124
Tabela 3 – Perfil dos discentes LEDOC/CAFS Floriano-PI	129
Tabela 4 – Perfil dos discentes LEDOC/CMPP Teresina-PI	130
Tabela 5 – Perfil dos discentes LEDOC/CPCE Bom Jesus-PI.....	131
Tabela 6 – Perfil dos discentes LEDOC/CSHNB Picos-PI.....	131
Tabela 7 – Retrato docente LEDOC/UFPI.....	134
Tabela 8 – Perfil dos docentes LEDOC/CAFS Floriano-PI.....	140
Tabela 9 – Perfil dos docentes LEDOC/CMPP Teresina-P	140
Tabela 10 – Perfil dos discentes LEDOC/CPCE Bom Jesus-PI.....	140
Tabela 11 – Perfil dos docentes LEDOC/CSHNB – Picos-PI	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre as duas correntes da comunidade cívica	43
Quadro 2 – Principais expoentes do Capital Social	46
Quadro 3 – Histórico das universidades na América Latina	60
Quadro 4 – Distribuição das universidades públicas no Brasil	61
Quadro 5 – Universidades públicas no Piauí	64
Quadro 6 – Agricultura camponesa x agronegócio	87
Quadro 7 – Edital Procampo SECADI/MEC 2/2012	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ledoc/UFPI Presença (P)/Ausência (A) nos campi	122
Gráfico 2 – Perfil Ledoc/UFPI discente (gênero).....	123
Gráfico 3 – Perfil Ledoc/UFPI discente (permanência/evasão)	125
Gráfico 4 – Perfil docente Ledoc/UFPI (gênero)	135
Gráfico 5 – Perfil docente Ledoc/UFPI (faixa etária).....	136
Gráfico 6 – Perfil docente Ledoc/UFPI (vínculo institucional)	137
Gráfico 7 – Perfil docente Ledoc/UFPI (grau de formação)	138

LISTA DE SIGLAS

AUDIN	Auditoria Interna
BA	Bahia
CAFS	Campus Amílcar Ferreira Sobral
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCE	Centro de Ciências da Educação
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CE	Ceará
CEAD	Centro de Educação a Distância
CF	Constituição Federal
CMPP	Campus Ministro Petrônio Portela
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COPESE	Coordenadoria Permanente de Seleção
CPCE	Campus Professora Cinobelina Elvas
CSHBN	Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
CT	Centro de Tecnologia
CTBJ	Colégio Técnico de Bom Jesus
CTF	Colégio Técnico de Floriano
CTT	Colégio Técnico de Teresina
DE	Dedicação Exclusiva
DF	Distrito Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
HU	Hospital Universitário
HVU	Hospital Veterinário Universitário

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MA	Maranhão
MAP	Museu de Arqueologia e Paleontologia
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUPECAMPO	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PB	Paraíba
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PR	Paraná
PRAD	Pró-Reitoria de Administração
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PREG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PREXC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROPEQI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PRPG	Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
PREUNI	Prefeitura Universitária
PROCAMPO	Programa Nacional de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
RU	Restaurante Universitário

SCS	Superintendência de Comunicação Social
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SP	São Paulo
SRH	Superintendência de Recursos Humanos
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
TI	Tempo Integral
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UDESC	Universidade do Estado Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UEZO	Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNCISAL	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade de Integração da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIRV	Universidade de Rio Verde
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

UPE	Universidade de Pernambuco
URCA	Universidade Regional do Cariri
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USJ	Centro Universitário Municipal de São José
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
1 INTRODUÇÃO	24
2 PERSPECTIVA DA COMUNIDADE CÍVICA E SEUS DESDOBRAMENTOS .	30
2.1 A corrente unitarista (Walzer)	32
2.2 A corrente associativista (Putnam).....	35
2.3 Liame entre Putnam e Walzer	43
2.4 Capital social	44
2.5 Capital social e desenvolvimento regional	48
2.5.1 O desenvolvimento e seu caminho conceitual	49
2.5.2 O desenvolvimento regional/local.....	51
3 PROLEGÔMENOS SOBRE UNIVERSIDADE, UFPI, EDUCAÇÃO E O CAMPO BRASILEIRO E PIAUIENSE	53
3.1 A universidade	53
3.2 A universidade pública brasileira	56
3.3 A universidade pública no Piauí.....	63
3.4 A UFPI – Universidade Federal do Piauí.....	64
3.5 A complexidade do campo brasileiro e piauiense: sua cosmovisão e antropovisão	71
3.5.1 Notas breves sobre o campo piauiense	75
3.6 O modelo de desenvolvimento dos povos do campo a partir de suas matrizes	79
3.6.1 Terra e território	81
3.6.2 Desenvolvimento sustentável regional/local (trabalho/agricultura familiar).....	84
3.6.3 Coletividade (organização social e política)	88
3.6.4 Educação (emancipação e autonomia)	91
3.7 Desafios na materialização da qualidade na educação dos povos do campo.	96
3.7.1 Contribuição da universidade para o desenvolvimento dos povos do campo	99
3.7.2 Políticas públicas para a educação do povo campestre	101
3.7.3 LEDOC: nova perspectiva de desenvolvimento para os povos do campo piauiense a partir da ciência e da consciência	103

3.8	A interface entre desenvolvimento dos povos do campo e comunidade cívica.	107
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	112
4.1	Percurso metodológico.....	112
4.2	A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí e sua relação com os princípios da comunidade cívica e com o desenvolvimentos dos povos do campo.	114
4.2.1	Princípios norteadores da Ledoc/UFPI	115
4.3	Perfil dos integrantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí.	119
4.4	Perfil discente das Ledocs.....	122
4.4.1	Processos seletivos	122
4.4.2	Gênero	123
4.4.3	Faixa etária	124
4.4.4	Permanência e evasão.....	125
4.4.5	Estados, municípios e comunidade	126
4.5	Perfil docente das Ledocs	134
4.5.1	Gênero	134
4.5.2	Faixa etária.....	135
4.5.3	Vínculo institucional	136
4.5.4	Área de formação	137
4.5.5	Vínculo de formação	138
4.5.6	Naturalidade	139
4.6	Epílogo.....	141
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS.....	151
	ANEXO A – CURSOS DA UFPI.....	166

APRESENTAÇÃO

Atuando como frade franciscano, gestor municipal, docente e pedagogo respectivamente nos municípios de Floriano (PI) e de Barão de Grajaú (MA), ao longo de quase duas décadas, constantemente me intriguei acerca do processo de desenvolvimento dos povos do campo e de sua relevância, tanto para a subjetividade quanto para a coletividade, partindo da percepção das distâncias tangíveis e intangíveis entre a matriz urbana e a matriz campesina.

No desenho que incorpora o pressuposto essencial da fé, a perspectiva indispensável educacional, a necessária e, muitas vezes, dicotômica vertente política e a dinâmica da gestão administrativa em sua complexidade, percebi o grande desafio de compreender o cenário posto para estudar novas possibilidades de alterar o *status quo*, considerando a ideia de campo e de comunidade cívica.

Floriano (PI) foi fundada em 08 de julho de 1897 e hoje é a quinta maior cidade do estado contando com uma população estimada em 59.840 habitantes (IBGE 2018), localizada a 240 km da capital, Teresina, ao Sul, com uma área de 3.409,647 km². Destaca-se na área do comércio e prestação de serviços (como polo educacional e de saúde) que reúne 43 municípios, 28 do Piauí e 15 do Maranhão (REGIONAIS..., 2019; MARANHÃO, 2019).

Por sua vez, Barão de Grajaú (MA) é um município localizado no Leste Maranhense, microrregião das Chapadas do Alto Itapecuru, com sua fundação datada de 29 de março de 1911. Atualmente tem uma população estimada em 18.714 habitantes (IBGE 2018), localizando-se a 679 km da capital, São Luís, ao Sudeste, marcando 2.208,324 km² de extensão territorial.

Apesar de estarem localizadas em estados diferentes, com alguns aspectos socioculturais distintos (pelas manifestações folclóricas, pela referência às suas capitais estaduais, pela culinária, pelo padrão educacional, pelos traços urbanos e rurais), são consideradas cidades-irmãs pelo grau de proximidade geográfica e, sobretudo, pela capacidade de fusão e complementariedade, pois apenas o Rio Parnaíba é quem as separa, formando um interessante mosaico plural peculiar de mão dupla do ponto de vista da integração, aspecto típico de cidades que formam divisas estaduais.

No início da minha jornada de estudos no Mestrado Profissional em Gestão Pública na UFPI, em 2016, tive a oportunidade de me aprofundar no conhecimento da comunidade cívica, em que fui surpreendido de maneira muito satisfatória sobre o pensamento e a prática coletiva no cenário sociopolítico, tendo em vista a ação e a participação dos sujeitos no contexto da complexidade do campesinato, especialmente no tocante à educação, seus desdobramentos e

sua relação com a UFPI por meio da Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc). Os resultados desse estudo serão apresentados aqui de vários modos.

1 INTRODUÇÃO

Os povos do campo compõem uma parcela do tecido social brasileiro caracterizada pela autenticidade, pela diversidade, pela pluralidade e pela alternativa ao perfil urbano, tendo como referência a perspectiva da terra e de seus valores. Esses povos fazem parte de um coletivo diverso que engloba sujeitos oriundos da aldeia, do quilombo, do sertão, das populações ribeirinhas, da floresta, do semiárido, da região pantaneira, dos assentamentos, dos cerrados, dos mangues, da mata atlântica, dos pampas e de tantos outros espaços relegados ao longo de nossa história (CALDART, 2012). Mais especificamente destaca-se o cenário piauiense como panorama de atenção no que se refere ao estudo realizado, uma vez que o recorte de interesse se limita à realidade estadual, por si só, repleta de componentes ricos e variados, mesmo que não se possa desassociá-la do âmbito geral.

Por outro lado, ingressa também nesta análise o aprofundamento concernente à parcela de contribuição da universidade pública, a saber, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), dentro do processo de formação do indivíduo, sobretudo levando em consideração o viés educacional, o qual se configura como alicerce principal para o amadurecimento e fortalecimento da identidade na sua busca por autonomia e dignidade.

No entanto, pressupõe-se que a comunidade campesina seja uma parcela da sociedade que se depara com dilemas para assimilar essas contribuições provenientes da universidade, atribuindo-se a tal instituição um caráter elitista, distante e dissociado de sua realidade. Em vista disso, parte-se do seguinte problema de pesquisa: qual a contribuição da UFPI (no contorno da Licenciatura em Educação do Campo e do conceito de comunidade cívica) para o desenvolvimento dos povos do campo do estado do Piauí? Dessa forma, a hipótese que se apresenta como fundamento para a elaboração deste trabalho é: as políticas desenvolvidas pela UFPI para o desenvolvimento dos povos do campo piauiense não priorizam os interesses e nem levam em consideração os valores e instituições dos mesmos, isto é, não estão amparadas em critérios de comunidade cívica.

De acordo com Amado (1995), Souza (1997), Oliveira (1998) e Moraes (2006), o pensamento contemporâneo acerca do sertão, no que se refere ao Piauí, reporta-se a dois aspectos de relevo: às narrativas alusivas à formação da nação, as quais remetem à trilogia litoral-sertão-selva e ao imaginário que constrói e reconstrói significados à nação brasileira e à própria “nação piauiense”, acentuando os primórdios, a tradição, as diretrizes de continuidade e ainda sua condição atemporal.

Partindo desse imaginário estão depositados os mitos do estabelecimento da nação, do povo e da nacionalidade, bem como de uma extensa linhagem mítico-histórica piauiense, nascendo da vinculação dos sertões do Nordeste atual. Prado Jr. (1980), Abreu (1982), Cabral (1992) e Ribeiro (1998) ratificam a ideia de “nação piauiense” quando mencionam as itinerâncias dos “caminhos do gado”.

Seguindo a reflexão de Moraes (2006), no Piauí, assim como no percurso histórico brasileiro, os espaços geográficos ou sociais reconhecidos como sertão são classificados bilateralmente de forma positiva e negativa, conforme o prisma: povo ingênuo/povo trabalhador; interior perigoso/fonte de riqueza; exílio/lar; prisão/liberdade e esperança; atraso/desenvolvimento. Partindo dessas classificações, Oliveira (1998) ressalta a possibilidade de duas importantes linhas de relação: a esfera romântica, que define o perfil sertanejo pelo signo da nacionalidade e por uma vida caracterizada pela simplicidade e aptidão; e a esfera realista, por meio da qual o sertão e seus indivíduos são vistos como empecilho e como avessos à urbanidade.

Nesse aspecto, a universidade traz em sua própria natureza uma gama de ações elementares para o desenvolvimento humano, regional e sustentável na sociedade. Ela tem a missão de possibilitar a produção de novos conhecimentos através de estudos, pesquisas e projetos de extensão, aplicando-os em todos os níveis da realidade social promovendo progresso científico, tecnológico, cultural e inclusão, executando igualmente o papel político, bem como tendo em vista o benefício comum.

Obviamente cabe frisar nesta produção que a UFPI representa institucionalmente um modelo de gestão pública e, como tal, traz em seu bojo os vícios e as virtudes de uma trajetória em constante processo de transformação e ao mesmo tempo marcada pelos sinais do patrimonialismo, da administração burocrática weberiana e das novas tendências contemporâneas, como é o exemplo do modelo gerencial. Nessa conjuntura, o desenvolvimento do campesinato inclui uma nova imagem de sociedade e de sua correspondência com o poder estatal, ao posicionar-se no sentido contrário às forças prevalecentes, as quais evidenciam o pragmatismo e o egocentrismo como preceitos universais. Compreende também a constituição do corpo social formado por homens e mulheres participativos, convictos seja do seu valor individual e do interesse próprio, seja do valor da atividade coletiva.

O pressuposto dessa visão consiste na admissão natural da alteridade, resguarda o caráter individual como fundamental para o processo de desenvolvimento, no entanto recupera, na dimensão solidária e na confiança generalizada, as bases edificantes de uma real cidadania.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, a esperança nacional por uma sociedade mais justa e livre foi renovada, sociedade essa sedimentada no amadurecimento e aperfeiçoamento da democracia participativa, como via central para o alcance da liberdade, justiça social, dignidade e autonomia.

Partindo dessa perspectiva, os povos do campo, através de sua ênfase na terra, no território, no desenvolvimento sustentável, na coletividade e na educação, representam uma alternativa à participação da sociedade civil organizada, fortalecendo a conjuntura social no que concerne a sua organização em grupos de interesse, porém da mesma forma, facilitando a difusão da cultura participativa típica de uma comunidade cívica, a qual tem como valores fundamentais a equidade, a solidariedade, a condescendência e a confiança.

Os estudos mais recentes relativos à comunidade cívica, capital social e democracia participativa, de Putnam (2006), Walzer (1990), Bourdieu (1998), Fernandes (2000) etc., recuperam o mérito que atribui à sociedade civil o firmamento do processo democrático. No núcleo da abordagem se encontra a pertinência da participação cívica, concebida como as ações desenvolvidas pela sociedade civil no controle social efetivo sobre as decisões de política estatal.

Todavia, vale ressaltar que a forma de se atingir esse escopo passa necessariamente pela conversão dos princípios, comportamentos e práticas integrantes do entendimento do indivíduo, da mesma maneira que pela da superação do desequilíbrio social por meio de uma divisão de renda mais justa e inclusiva. A missão do cidadão, historicamente e até de forma pejorativa visto como um mero cliente dentro da conjuntura, é dar um passo além no seu protagonismo assumindo a atitude de autor e usufrutuário na realização e no desenvolvimento de suas competências. A consolidação na coletividade do espírito de comunidade cívica é *conditio sine qua non* com o propósito de se obter essa evolução (MACPHERSON, 1977).

O pensamento sobre comunidade cívica e seus desdobramentos teve inspiração principalmente no trabalho de Putnam (2006) intitulado *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. O autor acompanhou desde seu início, em 1970, e pelo período de duas décadas o processo italiano de regionalização, buscando explicar os traços distintos nas performances dos governos regionais em termos de cultura cívica e as variações encontradas entre o Norte (cívico) e Sul (atrasado) em termos do passado histórico de ambos e da existência ou não de redes de associações.

Putnam (2006) assimila a locução comunidade cívica como um grupo composto por pessoas que carregam em seu bojo a essência cívica. Nessa essência, com fundamento na equidade política e no cuidado com os temas de atenção coletiva, a horizontalidade dos laços

de credibilidade predomina. Dessa forma, com o surgimento e o estabelecimento da reflexão nuclear, implanta-se uma diretriz moral de cidadania original afinada com a otimização da democracia participativa a qual, na nossa compreensão, os povos do campo, com sua dinâmica peculiar de ver, julgar e agir, estariam fomentando.

Não obstante, considera-se também nesta investigação o ponto de vista de Walzer (1983, 1990) concernente à comunidade cívica. Ele representa a linha unitarista baseada na teoria comunitarista que, por sua vez, acompanha a tradição do humanismo cívico, levando em conta a plataforma republicana, unidade social que tem por alicerce o pressuposto da boa vida, a saber, a existência do indivíduo sempre participativo e norteado pelas virtudes.

O presente estudo versa sobre a contribuição da UFPI (no contorno da Ledoc) para o desenvolvimento dos povos do campo no estado do Piauí à luz da ideia de comunidade cívica e seus desdobramentos. Refere-se a um recorte temporal delimitado, entre 2014 e 2018, baseado na experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), antes denominado PROCAMPO, bem como suas consequências para as diversas comunidades campesinas alcançadas que levaram sua cosmovisão para o seio da universidade e ao mesmo tempo absorveram uma outra maneira de enxergar o mundo e os indivíduos.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a contribuição da UFPI (no âmbito da Ledoc) para o desenvolvimento dos povos do campo do estado do Piauí e os objetivos específicos foram: identificar algumas políticas da UFPI que beneficiam os povos do campo do estado do Piauí; descrever as ações da UFPI (no âmbito da Ledoc) voltadas para a construção de políticas afirmativas no campo; estudar a atuação da Ledoc/UFPI em prol do desenvolvimento dos povos do campo piauiense e estabelecer a articulação entre os princípios da comunidade cívica e as matrizes dos povos do campo acentuadas pela Ledoc.

Para alcançar os resultados dos objetivos propostos, utilizou-se pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa, seguindo procedimentos de ordem bibliográfica e documental (a partir de fontes primárias), sendo essa pesquisa promovida no banco de dados da própria UFPI, através do acesso ao Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e outras fontes institucionais. Recorreu-se também a visitas *in loco* às comunidades dos municípios-polo referenciados nos cursos, com o propósito de delinear um retrato que permitisse evidenciar três perspectivas da relação universidade-campo: o desenvolvimento comunitário sustentável a partir da colaboração da academia; a criação e o reforço do perfil identitário com suas características básicas distintas; a evidência dos valores incluídos na luta por terra, território, autonomia e dignidade.

O percurso metodológico, ferramenta indispensável para dar cientificidade à pesquisa, traduz-se no caminho percorrido para se chegar às descobertas almejadas através da investigação objetiva e sistematizada, com auxílio de procedimentos ordenados. Assim, a produção está organizada em cinco capítulos. O capítulo primeiro introduz o objeto de estudo. O capítulo 2 discorre sobre a ideia de comunidade cívica, capital social e desenvolvimento regional, destacando aportes significativos para o estudo, além de acentuar elementos capazes de elevar o padrão comunitário, levando em consideração o amadurecimento do processo democrático participativo, em que as instituições e os indivíduos cumpram seus respectivos múnus diante da relação direitos-deveres com condutas fundamentadas no princípio da autonomia e do respeito mútuo.

Na sequência, o capítulo 3 traz a abordagem alusiva à universidade pública, à UFPI, à educação, ao campo brasileiro e piauiense, apontando brevemente um panorama histórico, explicitando o *status quo* e procurando detectar proximidades e distanciamentos em uma possível relação das primeiras com os últimos. Vale salientar, no que concerne à expressiva capacidade de auxílio da UFPI junto aos povos do campo piauiense, o enorme caminho ainda a ser explorado em frentes variadas de ação, visando à expansão do grau de desenvolvimento do campesinato na dimensão da autonomia, da sustentabilidade, do associativismo/cooperativismo, da propriedade da terra e do território e da participação política. Nesse sentido, os avanços são condicionados à diminuição das desigualdades socioeconômicas existentes, posto que só assim é possível a efetiva democracia participativa.

No Capítulo 4 apresenta-se a análise dos dados e os resultados da pesquisa, dentre os quais se destaca o fato de a participação dos estudantes do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI ter proporcionado significativas mudanças no mapa representativo discente institucional, interferindo assim, no seu comportamento cívico e político, na medida em que se mostram imbuídos de uma cultura participativa expressa por seu elevado nível de engajamento em organizações sociais, particularmente em suas comunidades de base e pelo grande interesse em aprofundar seus conhecimentos atinentes ao sistema político local.

Por outro ângulo, a pesquisa demonstra que existe um alto e preocupante índice de evasão universitária estudantil nas Licenciaturas em Educação do Campo, fato que merece estudos posteriores, uma vez que o desenvolvimento almejado pelos povos do campo passa necessariamente pela curva ascendente de seu padrão educacional, lançando luzes teóricas e empíricas tanto na dimensão subjetiva quanto na dimensão coletiva. Assim, propicia-se o surgimento de fatores essenciais como a cooperação, pressupondo intercâmbio entre iguais e o

estabelecimento de relações horizontais de confiança, facilitadoras do surgimento de comunidades cívicas. Com isso, não se pretende desconsiderar obviamente o distanciamento cinquentenário da UFPI e de suas políticas diante da demanda da comunidade campesina.

Destarte, vale salientar que, a título de considerações finais, o quinto e último capítulo traça uma perspectiva em relação ao assunto. A produção ora apresentada certamente servirá de aporte para novas pesquisas, auxiliando no processo de reavaliação de preconceitos de cunho negativo, no que se refere à faculdade socializadora das comunidades campesinas, tanto quanto para superar mitos relativos ao múnus dos seus representantes nos diversos espaços de participação, no contexto dos arranjos institucionais abertos à participação da sociedade civil organizada, cujo surgimento na arena político-institucional nacional tem registros tenros. Da mesma forma, o estudo ampliará o terreno de diálogo acerca do papel da Universidade Federal do Piauí, enquanto “candeeiro” de educação e enquanto arquétipo de gestão pública, para além da segurança de seus muros tangíveis e intangíveis, assim como na interface com as variadas instâncias, na tentativa de se construir uma sociedade cada vez mais plural, consciente e integrada, ponderando e exercitando constantemente exemplos de unidade na alteridade, alçando comunidades cívicas e democratizando políticas afirmativas em favor do homem e da mulher do campo.

2 PERSPECTIVA DA COMUNIDADE CÍVICA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Quando se pensa na palavra comunidade surge no imaginário conceitual o espectro de um conjunto de indivíduos reunidos e envolvidos em torno de um ponto ou de pontos comuns. Daí quando se adjetiva a esse substantivo o termo “cívica” tem-se uma nova expressão acompanhada de seus desdobramentos que requer assimilação seja no plano teórico seja no plano prático e que será o ponto central de nossa abordagem no percurso deste capítulo.

O nível de qualidade da participação da comunidade sugere diretamente o padrão de desempenho de uma gestão, isto é, quanto maior for o padrão de engajamento dos integrantes de uma coletividade nas temáticas públicas, melhor será o desempenho de um governo e mais efetiva a aplicação de seus recursos disponíveis. Eis uma das premissas nucleares do tema posto.

Contudo, independente do grau de desenvolvimento no qual se encontram, as sociedades se veem constantemente desafiadas diante do dever de promover ações coletivas ao longo de sua história. No entanto, a condição para o sucesso dessas ações passa pela amplitude da conjuntura cultural, social, política e econômica; fator decisivo para o destino das testilhas existentes em seu bojo.

Esses aspectos socioculturais têm papel altamente relevante na análise das democracias contemporâneas, em singular, no momento em que se pressupõe a indispensável atuação mais dinâmica do indivíduo na mesa de definições políticas que chegam à totalidade do tecido social. A partir daí surge a perspectiva da comunidade cívica como ferramenta de colaboração para o aprimoramento do diálogo que acentua a postura cidadã na esfera pública sob o prisma da ação e participação (FIGUEIREDO, 2001).

E quando se utiliza a expressão comunidade cívica recorre-se a um conceito comumente utilizado pela Ciência Política, cujas raízes mais pretéritas reportam-se à antiguidade, para se referir a um território emblemático político delimitado, onde as pessoas se colocam à disposição para experimentar a vida pública, tomando por base as questões voltadas para a ação e participação. Cabe destaque no desenho em evidência afirmar que ação e participação são aspectos de tão alta magnitude, uma vez que as mesmas definem o sentido de existir de uma comunidade (PUTNAM, 2006).

Isso posto, ratifica-se que “uma comunidade cívica pode ser caracterizada idealmente como um espaço político-territorial circunscrito, composto por cidadãos dispostos e capazes de participar da vida pública em suas diferentes dimensões” (FERNANDES, 2000, p. 71). Ela se materializa como uma área adequadamente distinta para o aperfeiçoamento de uma cidadania

com efetiva atuação de seus membros, tendo em vista o respeito e o direito à diversidade e consequentemente à constituição de uma vida em comum.

Dentro da análise promovida por Fernandes (2000), o desenvolvimento da ideia de comunidade cívica pode ser dividido em duas linhas de verificação: a linha *unitarista*, que tem como principal expoente a teoria comunitarista de Michael Walzer, seguindo a tradição do humanismo cívico; e a linha *associativista*, que se inicia com o pensamento de Tocqueville, recebendo como colaboração atual na Ciência Política experimental a pesquisa de Putnam (2006), acompanhada de seus principais desdobramentos conforme será contemplada no desenvolvimento desta dissertação.

Vale salientar que as reflexões referentes à comunidade cívica contidas nas contribuições de Walzer (1983, 1990) e de Putnam (2006) acentuam harmonia, dissonância e complementaridade nas suas formas de assimilar a realidade. Harmonia porque o ponto de partida é sempre a coletividade de atores unidos por aspirações comuns, mesmo que na atmosfera de diversidade. Para eles a maneira mais adequada de se examinar uma comunidade cívica reside na descentralização territorial nacional. Concordam também que, para fortalecer o civismo comunitário, as associações são entes imprescindíveis. Por outro lado, os autores revelam dissonância quanto à ótica republicana. O alicerce especulativo de Walzer é neoclássico (humanismo cívico), enquanto o de Putnam se sustenta na raiz clássica (Tocqueville). Por fim, as duas teorias se acrescentam na medida em que expandem a concepção de virtude cívica comunitária, oferecendo valioso contributo para a plataforma política, e consequentemente robustecendo o prisma democrático.

Assim, Fernandes (2000, p. 170) acentua que

As concepções de comunidade cívica de Michael Walzer e de Robert Putnam são contrastadas. Argumenta-se que o republicanismo de Walzer permanece tributário do humanismo cívico e de sua visão da unidade social fundada em uma concepção específica de boa vida (a vida do cidadão ativo e imbuído de virtude). As pesquisas empíricas de Putnam sobre o “capital social”, em contraste, inspiram-se no republicanismo mais pluralista e mais liberal de Tocqueville [...] Cabe observar que ambas as abordagens possuem o grande mérito de complementarem-se e assim contribuir com o pensamento político visando ampliar o entendimento do que vem a ser virtude cívica e de como a virtude cívica da coletividade pode produzir um aumento de democracia.

Obviamente se trilhará um percurso que destaque os aspectos mais relevantes de teoria de cada autor para a partir daí se extraírem elementos que cristalizem um paralelo conceitual que nos ofereça distinção, convergência e correlação, tendo em vista que a ênfase mais recortada consistirá na linha putnamiana, pela sua maior aproximação com os desdobramentos

que se deseja abordar, bem como com as afinidades relativas ao desenvolvimento dos povos do campo, pauta interativa para o decorrer desta dissertação.

2.1 A corrente unitarista (Walzer)

A linha de pensamento unitarista de Walzer¹ (1983, 1990) acompanha a tradição do humanismo cívico, que compreende a participação do indivíduo na esfera política como função legítima dele enquanto sujeito de uma democracia republicana. Ele representa uma das mais importantes contribuições à corrente comunitarista das teorias da justiça, que é crítica à corrente liberal igualitária. E mesmo considerando como válidas algumas premissas do liberalismo, fato que o distingue parcialmente dos fundamentos do humanismo cívico no que tange ao pensamento de comunidade cívica, Walzer (1983, 1990), em uma revisão conceitual posterior, procura criar como contraponto um viés comunitarista transigente, ou seja, uma correção comunitarista do liberalismo.

Cabe realçar, porém, de forma breve e resumida, um panorama do comunitarismo para situar-se melhor dentro da análise em construção. De acordo com Abbagnano (2012, p. 193-194), a definição de comunitarismo se apresenta do seguinte modo:

Em geral, qualquer tendência filosófica que utilize a noção de comunidade (de qualquer modo que seja entendida e definida) ou que insista nos vínculos substanciais que ligam determinados indivíduos a determinadas comunidades históricas (nesse sentido todo o protótipo de Comunitarismo seria Aristóteles). Em particular, por Comunitarismo ou neocomunitarismo entende-se a doutrina ético-política cujo expoente mais conhecido é A. MacIntyre (*After Virtue*, 1981, 1984; outros nomes de destaque são M. Sandel, R. M. Unger, C. Taylor etc.). Opondo-se às tendências atomistas, emotivistas e relativistas da ética moderna e remetendo-se a Aristóteles, Hegel e São Bento, o Comunitarismo defende uma concepção solidarista e contextualista da moral. Concepção que, em lugar de temas formais abstratos como virtude, razão, escolha, posição originária etc., insiste em realidades substanciais e concretas, como as virtudes, as tradições coletivas, associações com finalidades várias etc. Se o Comunitarismo critica o liberalismo por suas concepções demasiado individualistas da pessoa e demasiado universalistas da sociedade, insistindo em seus efeitos potencialmente desagregadores sobre o tecido social, o liberalismo (Rawls) critica o Comunitarismo em nome da pluralidade dos espaços individuais de liberdade.

¹ Preliminarmente vale ressaltar alguns apontamentos breves acerca do principal expoente da corrente unitarista. Michael Laban Walzer nasceu em 03 de março de 1935 em Nova Iorque, Estados Unidos. É um filósofo político dos mais relevantes na atualidade, professor do Instituto de Estudos Avançados de Princeton (tendo já lecionado em Harvard) e seu nome comumente se vincula ao pensamento da teoria da justiça distributiva considerado como comunitarista, pois entende que a plataforma cultural de cada povo deve alicerçar os critérios de divisão dos bens sociais. Sofreu influência de pensadores como Charles Taylor, Karl Marx, Nicolau Maquiavel, Isaiah Berlin e Albert Camus, entre outros.

Pensadores como Aristóteles, Maquiavel, Rousseau e Hegel foram os precursores desse pensamento e sustentam que a exequibilidade de uma vida adequada na pólis passa necessariamente pela efetiva participação cívica, pois assegura o respeito e a soberania dos seus habitantes.

Aristóteles indicou que a base da virtude cívica consistia no empenho direto dos homens da pólis aos temas públicos e ao bem comum. Maquiavel representa a transição do legado clássico grego, passando pelo resgate do cabalístico Medieval, para uma nova roupagem do republicanismo moderno, considerando a mudança de eixo do teocentrismo para o antropocentrismo na perspectiva de manutenção da engenharia de poder (BIGNOTTO, 1991).

Com Maquiavel, ao lado dos renascentistas Leonardo Bruni, Petrarca e Coluccio Salutati, surge, no centro do diálogo, a ideia de virtude cívica, assimilada a partir da concepção de liberdade humana exercida na vida pública, sendo que essa vida pública ocorre dentro de uma área política restrita (cidade) com variadas possibilidades de exercício do múnus público fundamentado no conflito e na heterogeneidade, certificando a diversidade de interesses e o distanciamento das necessidades particulares, em direção ao bem da coletividade e à participação política (PINTO, 2014).

Ainda segundo este autor, por conseguinte, tem-se a colaboração de Rousseau para a escola humanista, ratificando a noção contratualista de consentimento e inaugurando o princípio da soberania do povo, transferindo para os cidadãos toda a carga de responsabilidade das decisões no que tange à vida pública. A participação política é *conditio sine qua non* para a efetivação da vida de uma pessoa na república.

De acordo com a concepção de Fernandes (2000), em Hegel a linha unitária também é repensada. Para ele há uma clara separação entre sociedade civil (conjunto dos interesses privados antagônicos entre si) e Estado político, tendo este a virtude de favorecer a unificação dos indivíduos e dos grupos. Para chegar a sua objetividade, verdade e racionalidade o sujeito tem o dever de participar do Estado. Hegel teve plena convicção na refundação da pólis grega, mas notou seu fracasso pelo surgimento da singularidade.

Enfim, vale-se da contribuição de Walzer (1983, 1990) para a corrente unitarista da comunidade cívica, inserida no mesmo percurso histórico do humanismo cívico e com posições bem definidas no âmbito conceitual. A primeira ideia que ele desenvolve é o *comunitarismo*, linha que critica a teoria liberal de justiça. Existe uma rota de colisão entre o ângulo comunitarista walzeriano e o ângulo liberal igualitário defendido por John Rawls. O *comunitarismo* define a justiça distributiva. Assim, o parâmetro universal de distribuição de

bens se torna impraticável porque a alternância dos bens é diretamente proporcional à alternância de esferas tais bens são produzidos, tendo em mente o vínculo entre comunidade política e significação histórica e cultural.

De acordo com Pinto (2014), Walzer levanta outra questão com o propósito de perceber na república um preceito que incorpora a comunidade política como ferramenta de alicerce para a virtude cívica assegurando a presença dos cidadãos – seja no conflito ou na heterogeneidade. Em contrapartida, a democracia liberal opõe-se diametralmente aos fundamentos da comunidade cívica, no instante em que se baliza pela abnegação e pelo enaltecimento do plano privado.

O republicanismo, ao contrário, é uma doutrina integrada e unitária em que a energia e o comprometimento se concentram principalmente no campo político. É uma doutrina adaptada (em suas formas clássicas e neoclássicas) às necessidades de comunidades pequenas e homogêneas, onde a sociedade civil é radicalmente indiferenciada. Talvez, a doutrina possa ser estendida para dar conta de uma "república de repúblicas", uma revisão descentralizada e participativa da democracia liberal. (WALZER, 1990, p. 20).

Tratando de um segundo elemento de sua linha unitarista, a *igualdade complexa*, Walzer (1990) afirma que os bens sociais são produzidos, divididos, intercambiados e distribuídos entre os integrantes de uma comunidade. Em comunidades distintas a tendência é haver desacordos na metodologia. E ainda nesta investigação, o mesmo pensador sentencia que a afiliação é o bem social de maior importância, uma vez que penhora a afluência aos bens de camadas diversas, como o bem-estar social e a segurança. Participar de uma comunidade significa ser afiliado a ela e isso traz consequências nas preferências no que concerne a pertencimento, limites e natureza que cada coletividade faz, e por essa razão se torna versátil (MACHADO, 2012).

Pressupondo a participação, a interação, o conflito e a heterogeneidade, a comunidade cívica produz seus bens sociais típicos e inerentes à própria comunidade. Cabe frisar que o caráter heterogêneo da comunidade de forma alguma dificulta o diálogo e a produção de bens compartilháveis. Eis a chave para a *igualdade complexa*: alcançar o sentido de cada bem na conjuntura e não o submeter a nenhum poder tirânico ou subjugação, exceto em casos que fazem parte da identidade comunitária, a exemplo das sociedades de castas altamente hierarquizadas (FERNANDES, 2000).

Para Walzer (1990), enfim, a participação ativa e clara dos cidadãos é o que define o verdadeiro poder político. É o dia a dia da vida política (na militância dos comitês e convenções

partidárias) que materializa o testemunho político do indivíduo na comunidade, pois ele se transforma em um participante potencial, político potencial e não permanece um mero expectador/eleitor.

2.2 A corrente associativista (Putnam)

A corrente associativista é a segunda linha de pensamento da comunidade cívica, situando-se no âmago de uma teoria da Ciência Política contemporânea intitulada “neoinstitucionalismo”. Cabe acentuar que, de acordo com o ponto de vista de Limongi (1994) e Fernandes (2002), o mesmo é vasto e desmembrado em subcorrentes, tomando como seu único aspecto comum e referência norteadora o fato de essas subcorrentes convergirem para a análise dos processos políticos apontando como variável explicativa as instituições. Esse princípio faz essa teoria se distinguir do “velho institucionalismo”, o qual colocava o pluralismo e o comportamentalismo como parâmetros prevaletentes na Ciência Política estadunidense. Existe uma complexidade bastante considerável no ofício de definir os limites do campo neoinstitucional, assim como é missão muito trabalhosa sugerir sua unidade e novidade.

Todavia, essa mesma corrente associativista está pontualmente descrita na obra *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália Moderna*, de Robert Putnam (2006)², a qual tem o escopo de colaborar para o entendimento do desempenho das instituições de caráter democrático, oferecendo um profundo exame da experiência peculiar de gestões regionais implantadas no território italiano a partir da sétima década do século XX, marcadas pelo alto nível de eficácia em setores tais como educação, saúde, agricultura, meio ambiente e habitação, apesar dos contrastes verificados.

² Ele nasceu em 9 de janeiro de 1941, em Rochester (Nova Iorque), Estados Unidos. É um cientista político e professor de políticas públicas e de relações internacionais com atuação na Universidade de Harvard (como diretor do Centro de Relações Internacionais) e no Instituto Fernando Braudel de Economia Mundial (como membro). É membro da Academia Nacional de Ciências (EUA), da British Academy e ex-presidente da American Political Science Association. Foi homenageado com muitas honrarias acadêmicas, incluindo o Prêmio Skytte (o de maior prestígio global, em se tratando de Ciência Política) e a Medalha Nacional de Humanidades (a honraria mais relevante dos Estados Unidos, por sua colaboração para a humanidade). Ele é autor de quatorze (14) livros com tradução em mais de vinte línguas, dentre eles *Bowling Alone* (2000) e *Making Democracy Work* (1993), os dois prefigurando entre as obras com mais citações nas Ciências Sociais nos últimos cinquenta anos. Sua produção de 2010, *American Grace: como a religião se divide e nos une*, em parceria com David E. Campbell, conquistou prêmio Woodrow Wilson da American Political Science Association no ano de 2011 como o melhor livro em Ciência Política. Putnam também foi consultor dos três últimos presidentes dos EUA (Barack Obama, George W. Bush e Bill Clinton), dos três últimos primeiros-ministros britânicos (David Cameron, Gordon Brown e Toni Blair), do último presidente francês (François Hollande) e de muitos outros líderes e ativistas de base em diversas nações. Sua última produção, *Nossos Filhos: o sonho americano em crise*, que trata sobre o progressivo hiato de classes no seio da juventude estadunidense, teve sua publicação em 2015 (ROBERT..., 2017).

Ele encontrou uma excepcional oportunidade para compreender como as instituições formalmente estabelecidas exercem influência na prática da política e da gestão governamental. Procurando alcançar o objetivo de sua obra clássica da ciência política, surgem interpelações essenciais que nortearão seu caminho em busca do entendimento da comunidade cívica.

Por que alguns governos democráticos têm bom desempenho e outros não? [...] De que modo as instituições formais influenciam a prática da política e do governo? Mudando-se as instituições, mudam-se também as práticas? O desempenho de uma instituição depende do contexto social, econômico e cultural? Se transplantarmos as instituições democráticas, elas se desenvolverão no ambiente tal como no antigo? Ou será que a qualidade de uma democracia depende da qualidade de seus cidadãos, e, portanto, cada povo tem o governo que merece? (PUTNAM, 2006, p. 19).

Sua produção se alicerçou no modelo teórico-metodológico do novo institucionalismo, representado em sua maior parte pelos estudos de March e Olsen, na esfera sociológica, e nas pesquisas promovidas por Skocpol, Evans e Rueschmeyer, na perspectiva histórica. Esta produção motivou o interesse de administradores públicos e ativistas de todo o mundo, tendo em vista sua originalidade, assim como incentivou estudos semelhantes nas mais diferentes regiões do mundo (FERNANDES, 2000).

Voltando ao tema do novo institucionalismo, o autor detecta e enfatiza em sua abordagem dois princípios correlativos que lançam luz ao arranjo comunitário: a força das instituições que molda a política e o predomínio da história moldando as instituições. Putnam (2006, p. 23) sentencia que “as instituições influenciam os resultados porque moldam a identidade, o poder e a estratégia dos atores”. Partindo desse pressuposto, as instituições se tipificam pela letargia e pujança, solidificando itinerários históricos assim como períodos determinantes. Esse aspecto, na forma de analisar do autor, remete a uma atenção indispensável, a saber, a história é extremamente valiosa pelo fato de seguir necessariamente um itinerário.

Putnam (2006) apresenta duas variáveis para compor o caminho de sua obra. Uma variável é independente, as instituições, com a qual procurou verificar, de maneira empírica, a influência das transformações institucionais sobre a identidade, as relações de poder e a estratégia dos atores políticos. Elas (as instituições) seriam também instrumentos indispensáveis a fim de se alcançar objetivos e não meros pactos. Daí surgem interessantes reflexões no tocante à ação governamental.

Na outra variável, a dependente, o autor analisou a força da história sobre o desempenho e êxito institucional, considerando os aspectos socioeconômicos e socioculturais³. Vale considerar também que, em sua análise, ele se baseia na ideia de que a virtude de articular bem suas ações internas é o fator principal na eficiência de uma instituição. Em decorrência disso, três condições para avaliar tal desempenho são eleitas: continuidade administrativa, decisões acerca das políticas e implantação/execução das políticas.

Por conseguinte, tomando por exemplo uma figura de linguagem putnamiana, as instituições seriam as “regras de um jogo”, os preceitos determinantes para a tomada de decisões coletivas, a arena onde as disputas se apresentam e, muitas vezes, são solucionadas (FERNANDES, 2002).

Tratando a respeito dos problemas da ação coletiva, por sua vez, Putnam (2006) constata que a desqualificação na cooperação para o aproveitamento mútuo não significa necessariamente ignorância ou até mesmo falta de racionalidade. Assim, ele apresenta quatro componentes na formação do problema: a questão dos bens comuns, o bem público, a lógica da ação coletiva e o dilema do prisioneiro⁴. Levando em consideração todos os panoramas, os envolvidos ganhariam desde que cooperassem. No entanto, na ausência de um comprometimento mútuo confiável, a opção preferencial de cada um seria a deserção (trair). Para solucionar o impasse, o autor propõe a “*saída hobbesiana*”⁵, caracterizada por uma maior neutralidade (identificando uma terceira parte). O grande perigo dentro de um ambiente impositivo determinado por uma terceira via (Estado), consolida-se no momento em que

³ Putnam acentua que a comunidade cívica se sobrepõe ao desenvolvimento econômico e se vincula ao *ethos* de uma sociedade e às suas práticas políticas como fator preponderante, pois quanto mais cívico for um território mais eficaz será seu governo. Segundo ele, a participação cívica acompanha toda uma tradição histórica e é o que define governos mais eficientes nas regiões economicamente mais desenvolvidas.

⁴ É um jogo criado em 1950 por Merrill Flood e Melvin Dresher, sendo adaptado por A. W. Tucker, que faz parte da teoria dos jogos e simboliza com bastante clareza o dilema entre cooperar e trair (desertar), em que trair se configura como a estratégia dominante e a solução de equilíbrio (equilíbrio do jogo ou equilíbrio de Nash). Todavia, a principal questão no Dilema dos Prisioneiros é que o equilíbrio (trair) não vem a ser o melhor resultado, uma vez que há outra possibilidade mais qualificada: a cooperação mútua. Dessa forma, nota-se aqui a abstração de circunstâncias coletivas, em que a opção feita pelo melhor individual leva à traição ambivalente, ao passo que a cooperação oportunizaria melhores resultados. Assim o equilíbrio como solução se torna ineficiente e inútil, tendo em conta o resultado pior. Esse dilema é uma das metáforas mais influentes na ciência do comportamento humano, pois sugere inúmeras analogias com a vida real. Várias interações sociais e econômicas carregam o mesmo modelo de incentivos (a matriz de resultados). O enfrentamento emblemático se dá entre o interesse pessoal e o coletivo.

⁵ Thomas Hobbes foi um grande defensor e entusiasta do absolutismo estatal do Rei, criando uma linha de pensamento que sustenta a necessidade de um Estado soberano como única maneira de promover e manter a paz civil. Sua teoria tem como ponto de partida uma convivência humana sem Estado, para posteriormente justificar sua necessidade. Essa fase em que as pessoas viviam sem autoridade, em que tudo era comum foi definida como estado natural. Consequentemente esse estado natural se tornou uma ameaça para a permanência da humanidade e isso fez com que se celebrasse um pacto entre as pessoas, no qual se transferia o direito de autodefesa existente no estado natural para o Estado, garantidor da efetividade do contrato.

culturas sociais caracterizadas pelo uso excessivo da força tendem a comprometer a eficiência, ser mais sacrificantes e menos aceitáveis do que outras que optam por formas diferentes de manter a confiança.

Outro fator que merece menção diz respeito à distinção entre as regiões cívicas e não cívicas, que se dá não simplesmente pelo nível de engajamento político, mas sobretudo pela natureza desse engajamento. Por essa razão, o antigo e nocivo vício da corrupção política tem seu ambiente mais propício em regiões com menor participação cívica. À proporção que a vida social e política de um território vai de encontro à utopia da comunidade cívica, justifica-se a boa performance de um governo, tendo em conta a contribuição da atmosfera cívica para o funcionamento das instituições (FIGUEIREDO, 2001).

Utilizando como referência principal a reflexão de Tocqueville (1977)⁶ concernente à comunidade cívica, Putnam estudou experimentalmente a descentralização da administração pública italiana, verificando comparativamente o traço de transformação e de performance organizacional entre os diversos governos regionais criados, provocando mudanças marcantes na vida de todo o país. Desenvolveu uma avaliação de desempenho dos referidos governos regionais com base na distribuição igual de recursos por parte do governo central para os mesmos, apropriando-se de doze indicadores (Estabilidade do Gabinete; Presteza Orçamentária; Serviços Estatísticos e de Informação; Legislação Reformadora; Inovação Legislativa; Creches; Clínicas Familiares; Instrumentos de Política Industrial; Capacidade de Efetuar Gastos na Agricultura; Gastos com Saneamento Local; Habitação e Desenvolvimento Urbano; Sensibilidade da Burocracia) com o intuito de mensurar os níveis de ação dessas mesmas gestões administrativas (PEREIRA, 2000).

Com base nessa perspectiva dos indicadores, estabelecidos como critério de avaliação, Fernandes (2002, p. 383) observa:

Um dado curioso sobre esses indicadores é que Putnam tentou avaliar o que chama de “produtos” e não os “resultados” dos indicadores. Sua intenção foi trazer o foco mais para o *modus operandi* das políticas do que para os resultados destas, encontrar no caminho e desenvolvimento de determinada política sua eficácia, em vez de comumente associar eficácia aos resultados desta política. Importava, portanto, verificar não a taxa de mortalidade, mas a

⁶ Alexis Charles-Henri-Maurice Clerel de Tocqueville (1805-1859) foi um pensador político e estadista francês, descendente de família aristocrata, considerado um dos grandes teóricos sobre a democracia americana. Em sua obra prima *A democracia na América* (resultado de uma viagem para os EUA, com o intuito de assimilar o modelo democrático em funcionamento), promoveu uma profunda investigação alusiva à natureza essencial da democracia em si, medindo suas virtudes e vícios. Considerou a plataforma democrática como imprescindível para a história, sendo ela uma consequência natural da propagação do princípio de igualdade, assim como advertiu para o perigo de a mesma se tornar uma tirania de massas, uma deturpação em que os direitos das minorias não são garantidos.

concepção e o funcionamento do sistema de saúde, não o nível de poluição atmosférica, mas a concepção e o funcionamento da política ambiental.

Processando de forma conjunta os indicadores criados, através de método matemático de quantificação, Putnam estabelece, segundo Pereira (2000), o Índice de Desempenho Institucional (genérico) com a finalidade de mensurar a virtude cívica de cada uma das regiões descritas na análise. Ele promoveu esse exame em dois momentos: entre 1970-1976 (com caráter experimental) e no intervalo de tempo 1978-1985 (mais definitivo).

Salienta-se também que, apesar da estreita harmonia conceitual entre Putnam (2006) e Alexis de Tocqueville (1977), especialmente no tocante ao prisma comunitário, a distinção nuclear entre os dois autores se verifica na natureza da abordagem, pois enquanto este segue o caminho descritivo aquele opta pela via da quantificação. Aquilo que Tocqueville, um grande estudioso francês, promoveu na América (EUA) na primeira metade do século XIX (1830) Putnam, um pesquisador estadunidense de destaque, realizou na Europa (Itália), na segunda metade do século XX (1970), obviamente respeitando os aspectos metodológicos, os recursos, a distância temporal de quase cento e cinquenta anos e as circunstâncias. Temas centrais como democracia, confiança, associativismo e tolerância são lugar comum para os dois pensadores que ofereceram uma grande contribuição para a democracia contemporânea (PEREIRA, 2000).

Por conseguinte, contrastes regionais foram observados entre prosperidade, estagnação e retrocesso, principalmente pela detecção dos abismos regionais que dividiram o território italiano (Sul e Norte). Daí se constitui a relação estreita entre o comportamento governamental e a comunidade cívica, por meio de estudos acerca do nível de clientelismo nas áreas do republicanismo, da reforma eleitoral, da luta contra a desigualdade política, da influência religiosa etc.

Dessa forma, verifica-se a conexão entre a natureza da vida cívica (comunidade cívica) e o desempenho, em que a concepção de virtude cívica é imprescindível. Essa concepção foi descrita por Pereira (2000, p. 77) da seguinte maneira:

E o que é a virtude cívica? Podemos responder a essa pergunta dizendo que é aquela qualidade, relativa à cidadania, das comunidades caracterizadas por cidadãos atuantes e imbuídos de espírito público, por relações políticas igualitárias, por uma estrutura social baseada na confiança e na colaboração. Aplicando esse conceito de virtude cívica, e suas diversas características, tais como: confiança, participação, tipo de relação política etc., Putnam estudou as diversas regiões da Itália, em geral, e algumas em especial, para ao final constatar que várias delas são beneficiadas por estruturas, padrões e sistemas dinâmicos de engajamento cívico, enquanto outras padecem de uma política

verticalmente estruturada [...] Essas diferenças na vida cívica são fundamentais para a explicação do êxito, ou fracasso, das instituições.

Putnam (2006), continuando sua investigação, do mesmo modo discorre acerca dos primórdios da comunidade cívica, seguindo atrás das causas históricas, partindo da Itália do medievo, passando pelas guerras, epidemias, invasões, pelas transformações na forma de produção, assim como sua influência nas tradições cívicas até o tempo atual, após a implantação das gestões regionais. Ele menciona os dois regimes divergentes e ao mesmo tempo arrojados, os quais se instalaram no país: uma forte monarquia no Sul e um conjunto de repúblicas comunais no Centro e Norte, criando e reforçando as distinções ainda hoje vistas.

Para assimilar a causa dessas discrepâncias, Putnam (2006) atentou para duas chaves de leitura dos resultados obtidos: a modernidade socioeconômica (efeito da Revolução Industrial) e a comunidade cívica (graus de atuação cívica e nível solidário social).

Seu esforço cristaliza um sólido nexos entre desempenho institucional e modernidade econômica, sendo aquele estreitamente conectado com o caráter da vida cívica, partindo das classes de civismo nas diversas regiões nacionais (DIAS, 2005; FERNANDES, 2000).

Segundo Putnam (2006, p. 24-25),

O conceito de desempenho institucional baseia-se num modelo bem simples de governança: demandas sociais → interação política → governo → opção de política → implementação. As instituições governamentais recebem subsídios do meio social e geram reações a esse meio [...] para ter um bom desempenho, uma instituição democrática tem que ser ao mesmo tempo sensível e eficaz: sensível às demandas de seu eleitorado e eficaz na utilização de recursos limitados para atender a essas demandas.

Cabe aqui consideração, segundo a qual Tocqueville (1977) procura apresentar uma interface incluindo a participação de organizações-associações civis e a igualdade dentro de uma sociedade democrática, quando discorre sobre a característica estadunidense de formar coletividades de todos os modelos (FERNANDES, 2000).

Entretanto, é importante destacar igualmente a intenção de Putnam ao elaborar a sua definição de comunidade cívica, levando em consideração que ele faz uso da concepção de capital social com o intuito de elucidar diferentes graus de engajamento cívico (PINTO, 2014).

De acordo com Putnam (2006, p. 103-104),

As associações civis contribuem para a eficácia e estabilidade do governo democrático, não só por causa dos seus efeitos internos sobre o indivíduo como também pelos seus efeitos externos sobre a sociedade. No âmbito

interno as associações incutem nos seus membros hábitos de cooperação, solidariedade, senso de responsabilidade comum para com empreendimentos coletivos, bem como espírito público. No âmbito externo, a articulação e agregação de interesses são intensificadas como uma densa rede de associações secundárias.

Os dois polos integrantes das associações civis descritos (interno e externo) qualificam-se pelo nível de equilíbrio conferido ao modelo político no tocante às convenções estabelecidas aos seus integrantes, as quais solidificam o senso de pertença e a responsabilidade com a índole pública. Todavia o fortalecimento de uma cadeia de agremiações complementares, de modo algum, constituirá um território mais cívico. Putnam apresenta três categorias de agremiações que não são concebidas como comunidades civis, porém opções à comunidade cívica: os sindicatos, a Igreja e os partidos políticos (PINTO, 2014).

Uma das grandes virtudes da corrente putnamiana, consoante Dias (2005), é estabelecer uma fronteira para a ideia de comunidade e, dando um passo adiante, qualificando essa ideia com a perspectiva política. Há dimensões, como a religiosa, que surgem como alternativa para a comunidade cívica, secular, laica e republicana. Por isso as confissões religiosas estão no patamar colateral à comunidade cívica, sem a pretensão de absorver outros princípios, mas sim de criar, manter, fortalecer e proteger os próprios princípios, tendo em conta a incorporação de recentes significados para os bens sociais no seio da comunidade.

Quanto ao partidarismo, refere-se a um prestígio político agregado e puramente voltado para as situações em que ocorre disputa pelo poder. Putnam denomina de familismo amoral a falta de virtude cívica. Assim, é imperativo manter uma postura de respeito e consideração pelo outro na qualidade de membro significativo no processo de estruturação do consenso alusivo ao bem público (PINTO, 2014).

Inserido numa reflexão histórico-cultural, o estudo de Putnam oferece como desenlace uma indagação nuclear que exige uma resposta. Se a comunidade cívica e, por consequência, a existência de capital social carrega raízes históricas, como se sustenta simultaneamente a noção de reforma institucional? Diante de um suposto determinismo histórico-cultural ele encerra sua produção clássica questionando, em última instância, a capacidade dos governos de criar capital social e criando um terreno de investigação que cuidará de pavimentar o caminho das instituições públicas, incentivando o civismo através da construção e instalação de estratégias de desenvolvimento econômico e social (FERNANDES, 2000).

Putnam ainda aponta como pista de compreensão acerca do tema da comunidade civil o ponto basilar que Tocqueville traz em sua concepção democrática: a associação entre liberdade e igualdade. A igualdade justifica a democracia, porque é o seu princípio fundamental. Essa

igualdade é de cunho cultural e político entre os indivíduos, não econômica e que se traduz nas mesmas oportunidades de educação e homogênea salvaguarda de direitos (PINTO, 2014).

Por outro ângulo e a título de complementação, Tocqueville (1977) argumenta, em seu exame sobre a experiência estadunidense, que o governo livre (não despótico) é *conditio sine qua non* para a presença da igualdade. Assim ele registra:

O despotismo, que por sua natureza é suspeito, vê no isolamento dos homens a medida mais certa da sua própria permanência e via de regra dedica todos os seus cuidados a isolá-los. Não há vício do coração humano que tanto concorde com ele quanto o egoísmo: um déspota perdoa facilmente aos governados o fato de não o amarem, desde que não se amem entre si. Não lhes pede que o ajudem a conduzir o Estado, basta-lhes que nunca pretendam dirigi-lo sozinhos. Chama espíritos turbulentos e inquietos àqueles que pretendem unir seus esforços para criar a prosperidade comum, e mudando o sentido natural das palavras, chama bons cidadãos àqueles que se encerram fortemente em si mesmos [...]. A igualdade põe os homens ao lado uns dos outros, sem laço comum a mantê-los. O despotismo eleva barreiras entre eles e os separa. Dispõe-nos a não pensar nunca em seus semelhantes e faz para eles, da indiferença, uma espécie de virtude pública (TOCQUEVILLE, 1977, p. 125).

Como se observa claramente, o despotismo cria e fomenta o egocentrismo, isolando os sujeitos e lhes tirando a responsabilidade pelo bem comum, desestimulando-os a participar da atividade política. O individualismo prende as pessoas a seus acordos privados e faz com que elas não se movam pelo prisma comunitário, delegando a uma só ou a poucas pessoas a sina da coisa pública (FERNANDES, 2000).

Em contrapartida, Tocqueville (1977) explicita também que o perigo da disfunção da igualdade (colocando os indivíduos lado a lado uns dos outros, sem vínculos comuns), podendo convertê-la em individualismo, solucionou-se na América através da autonomia do poder local.

Dessa forma haverá sempre uma aliança inexorável entre os dois pilares comunitários citados, mesmo ocorrendo em sociedades diversas com seus aspectos culturais múltiplos. No entanto, a chave de leitura que esclarece a dimensão democrática é, sem dúvida, o funcionamento político dos sujeitos, o qual se consolida como aparelho de controle popular, certificando o princípio da igualdade e da equidade no seio da coletividade, bem como retroalimentando suas concepções a ações concernentes ao papel do indivíduo livre no contexto social.

Finalmente, após um longo e paulatino processo de leitura, interpretação e crítica, o qual demandou décadas para ser finalizado, Putnam e seus cooperadores atestaram, de maneira empírica, que a comunidade cívica exerce papel fundamental no que concerne ao

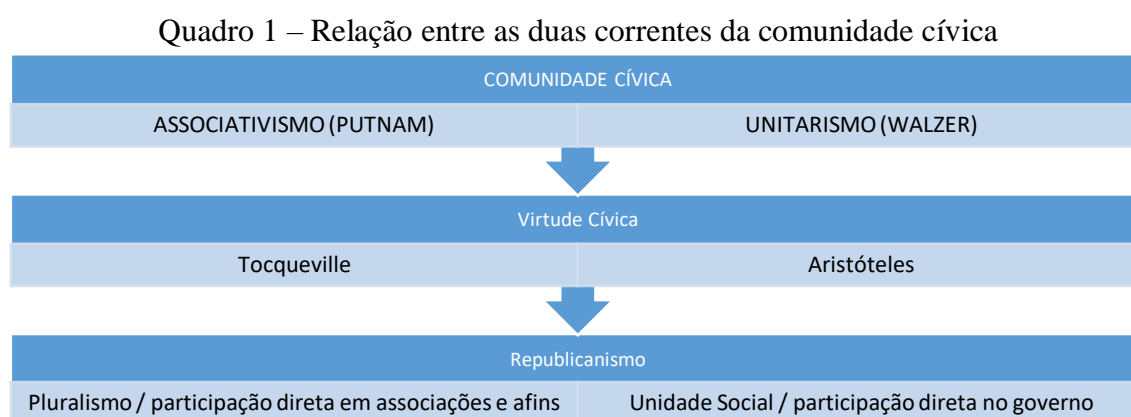
desenvolvimento de instituições eficientes, pois através da qualidade de seus membros e de sua postura existencial define o tipo de sociedade que pretende construir.

2.3 Liame entre Putnam e Walzer

Putnam (2006) e Walzer (1983, 1990), apesar de alguns ângulos distintos, personificam uma proposta de comunidade que procura amadurecer seus elementos constitutivos, harmonizando sujeitos e instituições, para evoluir no plano social. Para eles, a representação da comunidade cívica, com seus traços marcantes de grande interesse e atuação das pessoas na plataforma associativa voluntária (que desempenha comportamentos alicerçados no engajamento comum e na solidariedade), de envolvimento mais direto nas questões de cunho político por um nível bem mais elevado de confiança e de empenho, de mais responsabilidade no tocante à temática republicana, aparece como vetor decisivo na busca pelo bom desempenho das instituições democráticas.

Ratifica-se mais uma vez que a principal virtude da comunidade cívica na ótica bilateral convergente dos autores em destaque recai no propósito de amplificação da democracia no campo social e governamental.

Ao término desta seção, apresenta-se um comparativo (Quadro 1) que explicita a teoria trabalhada até aqui, a fim de ilustrar a relação entre as duas correntes da comunidade cívica, a unitarista (Walzer) e a associativista (Putnam), levando em consideração suas linhas de embasamento teórico individuais e coletivas, assim como suas maneiras de pensar a ação comunitária.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Putnam (2006) e Walzer (1983, 1990).

2.4 Capital social

A perspectiva de comunidade cívica está estreitamente ligada à ideia de capital social, sobretudo quando se refere especificamente ao pressuposto putnamiano, constituindo a relação deste com o desenvolvimento local, assim como outros elementos da coletividade.

Na visão de Putnam (2006), capital social consiste em práticas sociais, normas e relações de confiança existentes entre cidadãos de uma dada sociedade. Para ele, as comunidades cívicas alcançaram sua maior representação e seu maior êxito em sociedades que acumularam um certo estoque de capital social por meio da socialização de práticas baseadas em regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica que estimularam o estabelecimento da confiança generalizada entre os cidadãos (FIGUEIREDO, 2001).

Putnam (2006, p. 177) afirma, de maneira categórica, que

O capital social diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas [...] A cooperação voluntária é mais fácil numa comunidade que tenha herdado um bom estoque de capital social sob a forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica. Capital social aumenta os benefícios de investimento em capital físico e capital humano.

Vale salientar, no entanto, que toda a trajetória percorrida pelo conceito de capital social até se chegar à contemporaneidade oferece a dimensão complexa de sua construção, pois são muitas e variadas as colaborações.

O capital social, apesar de não ser considerado um termo novo, vem sendo discutido principalmente a partir da década de 1990 e tornou-se bem mais popularizado após a publicação do livro *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna* como o mais relevante desdobramento da ideia acerca da comunidade cívica. Já nessa época, conforme D'Araújo (2003) e Santos Junior (2012), o Banco Mundial começou a utilizar o capital social nas análises e avaliações de projetos de desenvolvimento e combate à pobreza, principalmente fundamentado em pesquisas da época, que indagam sobre a possibilidade de construção de capital social em sociedades que fossem carentes deste bem.

Com o escopo de compreender a gênese do conceito de capital social, Franco (2001) consulta um leque de opções literárias a respeito dos precursores em sua formulação. Dessa maneira, sustenta que Tocqueville foi o pioneiro a traduzir com excelente desenvoltura as potencialidades do Capital Social, em sua obra prima *A democracia na América* (1835-1840). Ainda conforme Franco (2001), muito embora Tocqueville não tenha sequer mencionado o

vocábulo capital social, escreveu que os americanos, como em nenhum outro país, eram extraordinariamente capazes de formar associações, de todas as formas e tipos, para fins civis e políticos e que este paradigma associativo colabora fundamentalmente para o êxito democrático e econômico daquele povo.

Outro relevante pensador que dialoga sobre esse conceito, nos anos de 1980, é o sociólogo francês Pierre Bourdieu, quando cristaliza que o capital social é formado pela totalidade dos recursos reais ou potenciais em relações institucionalizadas ou não de reconhecimento e cooperação mútuos. Ele elabora uma ideia contrária ao “economicismo”, que reduz todos os modelos de capital ao capital econômico. Ainda aponta que a dimensão econômica não exerce influência e colabora com todas as formas de capital, uma vez que é inversamente proporcional, enquanto outras formas de capital – relações sociais de intercâmbio – carregam em seu bojo a possibilidade de auxiliar para requintar as condições econômicas em sua totalidade.

Conforme o pensamento de Abramovay (2000) o conceito de capital social consiste em recursos cujo uso abre caminho para o estabelecimento de novas relações entre as pessoas que residem em uma certa comunidade ou região. Dessa forma o capital social se consolidaria como um fator primordial para expandir os laços de relacionamento, racionalizando e estreitando a reciprocidade entre as diferentes regiões ou territórios, concorrendo para a transformação evolutiva da situação econômica desses lugares.

Outra leitura acerca do capital social é extraída da colaboração de D’Araújo (2003, p. 10), referindo-o como “a capacidade de uma sociedade de estabelecer laços de confiança interpessoal e redes de cooperação com vistas à produção de bens coletivos”. A mencionada autora igualmente declara que o capital social pode funcionar como ferramenta elementar para ajudar comunidades e governos a enfrentar e superar relevantes desafios, sejam eles de natureza econômica, humana, social, cultural e democrática.

Nessa mesma linha de argumentação, o sociólogo americano Coleman (apud PUTNAM, 2006, p. 177) emite a asserção segundo a qual “assim como outras formas de capital, o capital social é produtivo, possibilitando a realização de certos objetivos que seriam inalcançáveis se ele não existisse”. Ele adverte ainda para o fato de que sociedades com nível elevado de capital social conseguem promover o capital humano, que se materializa como condição medular, levando em consideração os fatores de desenvolvimento das sociedades de uma forma geral.

Ainda em conformidade com a compreensão de Putnam (2006, p.177), o capital social pode ser relacionado com “as características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações

coordenadas”. A título de exemplo, têm-se as associações de crédito rotativo, espalhadas em todo o mundo, onde o sucesso parte inicialmente da relação de confiança entre os integrantes dessas organizações, que, com regras estruturadas, segurança e cooperação, difundem e implementam exitosamente essas associações/projetos na pluralidade da aldeia global.

É nesse sentido que Coleman (apud D’ Araujo, 2003) aponta a existência de alguns atributos informais que contribuem muito para a formação de Capital Social, como, por exemplo, as “normas sociais”, que são impostas pelas sociedades entre o que é certo ou errado, que podem contribuir muito para a organização e conseqüentemente para as conquistas de bens públicos que beneficiam a todos. Ainda nesse sentido, Putnam (2006, p. 180) reforça a argumentação de que a confiança, bem como as normas e redes de relações sociais são características intrínsecas ao capital social, afirmando ainda que “a confiança promove a cooperação [e] quanto mais elevado o nível de confiança numa comunidade, maior a probabilidade de haver cooperação”.

Cabe ressaltar também, na abordagem, a ideia de capital social associada aos programas do Banco Mundial, tendo em mente suas políticas sociais para os países em desenvolvimento. Assim, acentua Santos Junior (2012, p. 245):

Depois de estudar o processo de descentralização e o desenvolvimento econômico da Itália, Putnam sustenta que o desenvolvimento econômico está diretamente ligado ao capital social de uma dada região, pelo que normas e regras sociais estabelecem redes de compromissos cívicos capazes de melhorar a eficiência do conjunto da sociedade [...] Segundo esse entendimento, o capital social seria uma ferramenta de desenvolvimento e da emancipação dos pobres porque facilitaria a coordenação e a cooperação, gerando benefícios comuns para os que fazem parte de uma determinada associação, o que permite deduzir-se, por conseguinte, que a eficiência econômica resulta, também, de vínculos sociais e políticos.

Para sistematizar melhor a trajetória histórica do pensamento relacionado ao capital social, apresentam-se os principais expoentes com suas ideias que nos remetem inicialmente ao século XIX (Quadro 2), conforme a distribuição exposta abaixo:

Quadro 2 – Principais expoentes do capital social

ANO	AUTOR	IDEIA CENTRAL
1830	Alexis de Tocqueville	Observou um contraste entre a França e os EUA. Americanos formam associações. Possuem liberdade de imprensa, associações voluntárias e práticas de igualdade. Tem seu foco na capacidade associativa. Seu conceito repercute no aperfeiçoamento das instituições e ampliação da vida democrática.
1916	Lyda Judson Hanifan	A comunidade se beneficiaria da cooperação de todos e quando as pessoas criam o hábito de se relacionar, por razões sociais de lazer e econômicas, esse “capital social”, ou seja, essa rede de relações pode ser dirigida para o bem-estar da comunidade.
1950	John Seeley	Capital social assinala como o pertencimento de moradores suburbanos a certos clubes e associações que facilitavam o acesso a outros bens e a direitos, ainda que simbólicos.
1960	Jane Jacobs	Enfatizar a importância de redes informais de sociabilidade nas grandes metrópoles e para demonstrar como sólidas redes sociais em áreas urbanas de uso misto constituíam uma forma de capital social que encorajava a segurança pública.
1970	Glenn Loury Ivan Light	Capital social foi utilizado para analisar o desenvolvimento econômico em áreas centrais das grandes cidades americanas
1973	Granovetter	Foca nas redes sociais, laços fortes e fracos e pontes. Repercute na presença de atores viabilizando pontes entre grupos e redes distintas.
1980	Ekkehart Schlicht	Utilizou o conceito para sublinhar a importância que a organização social e a ordem moral têm para o desempenho da economia.
1980	Pierre Bourdieu	Agregador de recursos, reais ou potenciais, que possibilitavam o pertencimento duradouro a determinados grupos e instituições. Tem seu foco na sinergia gerada pela agregação de recursos e mobilizados por meio das redes sociais. Seu conceito repercute na eficiência das redes de relações sociais, modo de dominação, capital cultural.
1980	James Coleman	Normas sociais como guias de ação para o indivíduo, como expectativas que expressam se nossas ações estão certas ou erradas. Foca seu conceito na função ou efeito do capital social e ênfase em redes densas e fechadas, que repercute no desenvolvimento da estrutura social e busca do autointeresse.
1984	Albert Hirshman	Capital social é aquele que aumenta dependendo da intensidade de seu uso, no sentido de que praticar cooperação e confiança produz mais cooperação e confiança, logo mais prosperidade.
1990	Banco Mundial	O capital social constitui uma cola que mantém as instituições sociais em contato entre si e as vincula ao cidadão visando à produção do bem comum.
1990	Robert Putnam	Debate sobre o papel do capital social e da sociedade civil na Itália e nos Estados Unidos. Seu conceito foca na confiança, coesão social, participação, gerando conexões e redes, e se reflete no desenvolvimento socioeconômico e aperfeiçoamento institucional.
1992	Burt	No capital social, o autor destaca a importância das redes abertas e cheias de “buracos estruturais”. Os atores estão localizados em posições estratégicas nas redes.
2000	Francis Fukuyama	Relações entre prosperidade econômica, cultura e capital social.
2001	Lin	Seu conceito para o capital social destaca os investimentos em relações que geram benefício. O capital social é entendido como de propriedade do ator que o detém.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Araújo (2003) e Sehnem, Macke e Bertolini (2011).

Assim, a confiança se apresenta como um componente fundamental do capital social, melhorando a cooperação, contribuindo para a diminuição dos custos de transação entre os pares e favorecendo para o desempenho da economia, bem como na melhoria da eficiência dos governos.

Diante do exposto, Putnam (2006) deixa uma indagação ao término de seu livro: se governos teriam capacidade de produzir capital social no contexto da comunidade cívica. E, de maneira literal, ele anuncia:

O que é mais fundamental para a comunidade cívica é a capacidade social de colaborar visando os interesses comuns. [...] Na comunidade cívica as associações proliferam, as afiliações se sobrepõem e a participação se alastra por múltiplas esferas da vida comunitária. [...] A consciência que cada um tem de seu papel e de seus deveres como cidadão, aliada ao compromisso com a igualdade política, constitui o cimento cultural da comunidade cívica. Quando não existem normas e sistemas de participação cívica, as perspectivas de ação coletiva parecem desalentadoras. [...] Para a estabilidade política, para a boa governança e mesmo para o desenvolvimento econômico, o capital social pode ser mais importante até do que o capital físico ou humano. [...] A comunidade cívica tem profundas raízes históricas. Esta é uma afirmação deprimente para os que veem a reforma institucional como estratégia de mudança política. [...] A história evolui talvez ainda mais lentamente quando se trata de instituir regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica. [...] criar capital social não será fácil, mas é fundamental para fazer a democracia funcionar (PUTNAM, 2006, p. 192-194).

Certamente não se pode negar o grau de complexidade em se estabelecer Capital Social, seja do ponto de vista histórico, humano, institucional e outros. No entanto, sua consolidação é *conditio sine qua non* para o aprimoramento e sobrevivência da atividade democrática, sobretudo no sentido de promover a justiça social através do amadurecimento das instituições e seus sujeitos.

2.5 Capital social e desenvolvimento regional

Para apresentar o painel relacional que envolve capital social e desenvolvimento regional, torna-se necessário preliminarmente explicitar a noção de desenvolvimento, que foi ganhando novos elementos mediante a imposição das mudanças contemporâneas ocorridas na defluência do tempo, na composição dos espaços sociais e nos novos olhares culturais.

Cabe salientar que este escopo se resume em tarefa bastante complexa, tendo em vista a natureza multifacetária, repleta de nuances e em constante dinâmica de construção envolvendo a perspectiva do desenvolvimento, pois este é um conceito que se aprimora a cada dia mediante os aspectos subjetivos e coletivos que compõem o cenário das instituições.

2.5.1 O desenvolvimento e seu caminho conceitual

A temática do desenvolvimento foi exaustivamente discutida após a Segunda Guerra Mundial e suas catastróficas consequências, tendo sua referência inicial, em muitas circunstâncias, ligada única e exclusivamente ao crescimento econômico de um continente, nação, região, província ou estado, sobretudo pelo sentimento de “terra arrasada” que consumia principalmente a Europa (BARBOSA; FERREIRA NETO, 2016).

Na visão de Veiga (2006), até a década de 1960 a tarefa de diferenciar desenvolvimento de crescimento econômico não se colocava como condição prioritária no balcão de reflexão, posto que o motivo de uma pequena quantidade de países desenvolvidos ter prosperado foi a industrialização. Porém o avanço acentuado da economia na década de 1950 provocou distorções gritantes, na medida em que não criou oportunidades para os mais pobres utilizarem serviços mais qualificados de saúde e educação, fato que colocava em xeque o tipo de desenvolvimento escolhido.

Convém ressaltar, todavia, que nesse mesmo período surge também a ideia de subdesenvolvimento, categoria que imprime correspondência e ajuda a clarificar a própria noção de desenvolvimento em revisão. Dessa forma, afirma Santos Junior (2012, p. 61):

O termo subdesenvolvimento surge, então, no final da Segunda Guerra Mundial nos documentos da ONU, tornando-se rapidamente uma categoria usual nos escritos do meio acadêmico, político e jornalístico, sendo definido, então, como baixo padrão de desenvolvimento tecnológico, econômico e social, ou seja, desenvolvimento aquém dos países industrializados da América do Norte (exceto o México) e da Europa. Com o intuito de demarcar as características do subdesenvolvimento, organismos como a ONU e o Banco Mundial, passaram a publicar periodicamente dados estatísticos sobre índices de mortalidade, escolaridade, renda *per capita*, desemprego, taxa de natalidade, consumo, alimentação etc., objetivando traçar parâmetros entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento.

Diversos autores como Sen (2000, 2011), Amazonas e Nobre (2002), Carneiro (2005), Veiga (2006), Sachs (1986, 2008) e Leff (1998), com o passar do tempo, debatem mais

profundamente e amadurecem seu pensamento referente ao desenvolvimento. E, nos anos de 1990, com maior ênfase, incluem outros aspectos, além do econômico, na pauta de composição de uma sociedade desenvolvida, tais como as questões subjetivas, sociais e ambientais, qualificando e lançando novas luzes ao assunto.

No curso dessa linha, Amartya Sen, com a sua obra clássica *Desenvolvimento como Liberdade* (2000), discorre sobre o desenvolvimento. Ele indica o procedimento de ampliação das liberdades reais aproveitado pelas pessoas. O avanço tecnológico, aliado à industrialização e à estabilidade econômica, não passam de elementos contingenciais os quais colaboram para o alcance da gradual diminuição das desigualdades sociais⁷. Concernente a isso ele acentua:

Se a liberdade é o que o desenvolvimento promove, então existe um argumento fundamental em favor da concentração nesse objetivo abrangente, e não em algum meio específico ou em alguma lista de instrumento especialmente escolhida. Ver o desenvolvimento como expansão das liberdades substantivas dirige a atenção para os fins que o tornam importantes, em vez de restringi-la a alguns dos meios, que *inter alia*, desempenham um papel relevante no processo (SEN, 2000, p. 17-18)

Nesse plano, o advento do primeiro “Relatório de Desenvolvimento Humano”, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no ano de 1990, centraliza nas arenas de diálogo uma nova leitura no que diz respeito ao desenvolvimento, que consiste na dinâmica de amplificação das liberdades individuais, alicerçando-se nas suas competências e ensejos de eleger. Daí surgiu uma nova forma de medir o desenvolvimento de uma região ou país, que ganhou grande notoriedade e hoje se encontra em plena utilização, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cujo exame cristaliza três elementos de maior relevância tendo em vista a expansão das liberdades pessoais: a possibilidade de se viver mais e de forma saudável (saúde); o acesso ao conhecimento e à formação (educação) e o usufruto de um patamar de vida decente (renda) (BARBOSA; FERREIRA NETO, 2016).

Daí se verifica que a nova metodologia aplicada consiste em um “divisor de águas” no diálogo envolvendo a tese sobre o desenvolvimento no centro analítico, lançando indagações referentes a sua razão de ser e a seus pontos constitutivos. Examinar o desenvolvimento apenas com correspondência no crescimento, que, por sua vez, se pauta, de forma única e exclusiva, em cláusulas econômicas, tornou-se uma tarefa ultrapassada e com consequências imprecisas,

⁷ Oriundo da Índia, uma nação conhecida por seus traços de desigualdade no corpo social, o autor se preocupa com o desejo pelo bem-estar, no sentido de minimizar as distancias abissais entre os extremos da pobreza e os extremos da riqueza.

tendo em conta que os aspectos essenciais para colaborar com a evolução da humanidade não se reduzem a este e, às vezes, podem se posicionar na outra extremidade.

Cabe acentuar novamente os estudos que oferecem essa nova visão complementar, modificando consideravelmente o paradigma do desenvolvimento, os quais acompanham e/ou enriquecem a nova tendência do relatório PNUD (1990), com destaque para a obra de Sen (2000)⁸. A ideia norteadora reforça a expansão das liberdades substantivas, a saber, o acesso à educação, à saúde, aos direitos civis, à segurança e outros. Partindo desse pressuposto, Veiga (2006, p. 31) lembra que “o desenvolvimento deve ser entendido como processo de transformação da sociedade não só em relação aos meios, mas também aos fins”.

2.5.2 O desenvolvimento regional/local

Quando se depara diante do desenvolvimento de certos lugares contemplados com as mesmas políticas públicas, mas refletindo resultados distintos, é possível constatar a existência de aspectos individuais que determinam de forma direta a situação de cada efeito.

Partindo dessa premissa, em seu estudo acerca das discrepâncias entre o Norte e o Sul italianos, após prolongado movimento de descentralização político-administrativo, inaugurado a partir de 1970 e com duas décadas de duração, Putnam (2006) verificou que, de um lado, o Norte alcançou melhor desenvolvimento, beneficiando-se de uma estrutura local menos concentrada; e, de outro lado, o Sul dava passos lentos na direção de ações afirmativas para o progresso.

Assim, ainda na concepção de Putnam (2006) foi possível notar a existência de outros elementos vinculados aos laços de confiança, à cooperação e à reciprocidade entre os membros de uma comunidade, os quais, somados aos componentes institucionais, colaboravam para a superação das desigualdades regionais. Dessa maneira, constatou-se que a conjuntura social de uma determinada região e sua história influenciam com peso forte na performance institucional dos seus entes participantes, aprimorando economia e Estado na atmosfera cívica.

Os traços peculiares de uma comunidade cívica são a sólida rede de agremiações regionais, a intervenção nas atividades públicas, correlação e segurança entre seus membros, fidelidade aos preceitos e política social. Daí se deduz que a dimensão cívica está intimamente conectada à eficácia de governos e regiões, assim como a coletividade institucional inclina-se

⁸ A obra rendeu a Sen, em 1998, o Prêmio Nobel de Economia.

a ter bom resultado em comunidades cívicas ou pela participação cívica. Por esse ângulo, tem-se a expressiva colaboração do capital social para a evolução regional (PUTNAM, 2006).

Conforme a reflexão de Franco (2001), a vida das pessoas pode sofrer grande influência das ações comunitárias, independente da quantidade dos envolvidos no todo da sociedade, validando o mérito dos aspectos intrínsecos e, ao mesmo tempo, valorizando os fatores locais, a fim de que o planejamento e a execução das ações, com o seu protagonismo, sejam simplificados.

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio está a perspectiva de D'Araujo (2003), pela qual o capital social carrega um papel imprescindível para o bom êxito das sociedades organizadas. Isso se dá através do exercício das relações de confiança, seja na esfera relativa ao processo de desenvolvimento, seja na esfera político-democrática.

Todavia, diante do exposto, Barbosa e Ferreira Neto (2016) entendem que há um grande desafio incomodando os autores no tocante ao capital social, a saber, sua criação onde não existe e/ou se encontra na condição preambular. Nessa ótica, Franco (2001, p. 26) ajuíza que “pequenas ações comunitárias terão impacto ponderável sobre desenvolvimento, a não ser que introduzam novos padrões (horizontais) de organização e novos modelos (democráticos) de regulação”. Os padrões horizontais de organização permitem o diálogo e a construção de capital social na coletividade, ao contrário da verticalização hierárquica, que estabelece um padrão estático de relação, dificultando novos arranjos institucionais na conjuntura posta.

Para o autor, o problema nuclear na dinâmica de associar os princípios do capital social com o encontro das ações comunitárias sobre o processo de desenvolvimento recai justamente nas questões políticas e de poder.

Nesse entendimento, portanto, as reflexões ratificam tanto a pertinência do capital social para a consolidação do desenvolvimento na dimensão geral e regional quanto a necessidade de conciliar componentes internos e externos locais, no sentido de que haja uma descrição do contexto mais correta com o intuito de aperfeiçoar a qualidade de vida das pessoas e do meio ambiente, potencializando diversas ações que seguem por esta mesma direção. Para Sen (2000), só acontece desenvolvimento no momento em que se considera e respeita a vontade dos sujeitos diretamente envolvidos, confirmando a exigência de um exame sociocultural.

Inferindo por outro ângulo, merece grifo na análise igualmente a aptidão cooperativa, associativa e participativa dentro da coletividade. Observa-se que, em regiões com o potencial maior para se associar e cooperar, a tendência natural é um maior desenvolvimento, uma vez que os resultados positivos alcançados com esse esforço promovem a prosperidade regional.

3 PROLEGÔMENOS SOBRE UNIVERSIDADE, UFPI, EDUCAÇÃO E O CAMPO BRASILEIRO E PIAUIENSE

Neste capítulo discorre-se de forma indicativa sobre aspectos importantes que contribuem para a compreensão do tema central desta dissertação. Merecem referência aqui abordagens acerca da universidade em seu contexto geral, da UFPI enquanto instituição de grande potencial para colaborar com a sociedade, da educação como vetor-mor de transformação individual e coletiva do ser humano e do mundo, e finalmente se mostra pertinente uma análise no tocante ao contexto do campo brasileiro e piauiense nas suas variadas plataformas.

3.1 A universidade

Ao longo de sua trajetória institucional, a universidade passou por profundas e relevantes vicissitudes. Ela merece bastante respeito e atenção por se tratar de uma entidade fundamental para lançar luzes no padrão de qualidade do mundo e das pessoas por meio do exercício constante e diversificado nas estratégias de ensinar e aprender. Pretende-se aqui discorrer brevemente sobre a história e a razão de ser da mesma, a fim de reunirem-se elementos que forneçam base de fundamentação considerável na abordagem desejada.

Sublinha-se que, tal qual a abordagem de Motta e Pereira (1984), na qualidade de organização (revestida de demasiada pluralidade), ao longo de seu percurso histórico, a universidade foi, é e será o *locus* capaz de oferecer ao ser humano a construção de vínculos, o cuidado de instituições, bem como a concepção e/ou aprimoramento de sociedades.

Souza (1996, p. 1) afirma que

As Universidades são instituições medievais que surgiram nos séculos XI e XII. Nos primórdios da Idade Média havia escolas elementares e superiores, geralmente ligadas a uma instituição religiosa, dirigidas por “Magister Scholarium” submetido à autoridade do bispo ou abade. Seu objetivo principal era a formação do clero para as tarefas litúrgicas. Apenas na Itália havia escolas leigas de discutível qualidade e de baixa reputação. As escolas superiores formavam-se em cidades importantes como Paris e Bolonha; ensinavam as sete Artes Liberais e Teologia, usando a metodologia da “lectio – sensus – sententia” ou leitura – comentários – interpretação.

Segundo Trindade (2000), identificam-se quatro períodos históricos que caracterizam a evolução da organização universitária ocidental⁹. O primeiro marca a criação da universidade tradicional propriamente dita e vai do século XI até o Renascimento, momento em que, sob forte proteção e influência da Igreja Católica, foi implantado em Bolonha, Oxford e Paris o modelo pioneiro que se proliferou por toda a Europa. Logo em seguida, no século XV, a entidade universitária é influenciada fortemente pelo capitalismo e humanismo artístico-literário, assim como pelos impactos oriundos da Reforma e Contrarreforma Protestante. Já no terceiro período, a partir do século XVII, tem-se a significativa intervenção tanto do conhecimento científico quanto do Iluminismo nas instituições de Ensino Superior, fato esse repleto de pontos e contrapontos que geraram mais uma transição necessária. Finalmente, o quarto período, que começa no século XIX e se estende até os dias atuais, reflete o estabelecimento de um liame novo institucional entre universidade e Estado, o modelo de universidade estatal moderna.

A construção histórica do próprio indivíduo e das instituições consiste em um complexo processo. Assimilá-lo apenas de forma natural e invariável se torna tarefa inapropriada. Dessa maneira, encontram-se consideráveis dificuldades diante do paradoxo entre o processo histórico circunstancial e o surgimento de instituições que impreterivelmente devem ser como são, levando, muitas vezes, ao contraponto a ideia de universidade hodierna e a ideia vernácula de universidade (SILVA, 2006).

Nessa mesma perspectiva apresenta-se o pensamento de Sousa Filho (2006, p. 176-77), que declara:

A missão da universidade, assim, definiu-se, ao longo da história, como sendo tornar-se o lugar da formação de pesquisadores, pensadores independentes, produtores de conhecimento e de técnicas socialmente necessárias ao desenvolvimento do bem-estar humano. O que a torna o lugar de sujeitos intelectualmente insatisfeitos, inquietos, da pergunta constante e de respostas imperfeitas. [...] quanto a si própria e à sociedade, é tornar-se o lugar da formação de uma *elite intelectual, cultural e científica*.

Percebe-se um percurso evolutivo, certas vezes tenso, agregador, contrastante, isto é, notadamente caracterizado por distintos traços que se ajustam ao mosaico formado pelos diversos elementos que compõem a complexidade do paradigma universitário, o qual sempre

⁹ Destaque para duas universidades mais antigas do mundo localizadas na África setentrional: Universidade Al Quaraouiyyine, criada em 859 (Fez, Marrocos), e Universidade Al-Azhar, criada em 988 (Cairo, Egito).

esteve no cerne dos diálogos sociais com posicionamentos decisivos e cristalinos diante dos dilemas existenciais postos, envolvendo a vida, o mundo e a transcendência.

Nesse quadro, Santos Neto (1998, p. 10) afirma:

O lugar e o espectro da ação da universidade compreendem o campo da descoberta e criação de saberes que vão constituindo o acúmulo expresso na cultura humana, cultura socialmente compartilhada no passo da história. É a universidade um patrimônio social cujo valor é inquantificável e qualificá-lo não é tarefa das mais comuns. Disto decorre ser essa organização (que sob alguns aspectos as sociedades contemporâneas tornaram imprescindível) um espaço e ao mesmo tempo um instrumento de poder avidamente disputado no movimento da sociedade.

O *locus* universitário se tornou sinal de espaço diferencial e respeitado na relação estabelecida entre os sujeitos da sociedade, oferecendo as mais variadas e imensuráveis contribuições.

Contudo, diante de toda a evolução cronológica, estrutural, cultural, conceitual e social da universidade em si e enquanto instituição de ensino por excelência, em que a busca apaixonante pelo saber se reinventa constantemente, uma pergunta é perfeitamente cabível e extremamente pertinente no tocante ao processo de compreensão da temática: qual o sentido de ser dessa organização milenar?

Sem a pretensão de exaurir, mas de incluir chaves de leitura na análise concernente ao tema em questão, aponta-se, em suma, o registro significativo de Santos Neto (1998, p. 42) atinente à universidade:

O professor Darcy Ribeiro definiu a universidade como sendo “o lugar onde as gerações passam a limpo o mundo”. Essa fala do antropólogo, educador e “fazedor de universidades”, como ele próprio dizia de si mesmo, é ilustrativa da contribuição que deixou acerca das reflexões sobre a universidade, seu aparecimento enquanto sujeito ativo no processo histórico ocidental, seu papel no processo de permanente recriação do universo cultural e artístico, e sobretudo sobre seus significados para sociedades afluentes, mas que caudatárias da dominação colonial dos *tempos modernos*, como é o caso da brasileira e mais extensivamente da América Latina.

Como se observa, são vários os elementos inclusos no eixo de composição do paradigma universitário, os quais por vezes se correlacionam e por vezes se distanciam diante do contexto plural dessa organização educacional.

3.2 A universidade pública brasileira

A história das universidades públicas brasileiras tem seu surgimento no período da Primeira República (1889-1930), com traços bastante peculiares e paradoxais no tocante a sua trajetória, sinais de atraso histórico e descaso com a formação do povo brasileiro. No entanto, antes disso e diante da falta dessas instituições de ensino em nossa terra, surgiram algumas propostas no sentido de se ocupar a lacuna existente. Assim, a cronologia da educação superior no Brasil pode ser descrita em três eventos pontuais: a introdução dos estudos superiores pela Companhia de Jesus (Jesuítas); o advento das escolas superiores¹⁰ que aparecem com a Reforma Pombalina e o estabelecimento da universidade, motivada originalmente por aspirações privatistas e *a posteriori* por provisões federais (FÁVERO, 2000).

Conforme o pensamento de Brito e Cunha (2009), verifica-se que o motivo inicial da implantação de estudos superiores no Brasil se deu por um propósito bastante fechado e aristocrático, fato que gerou reações de denúncia dos reais interesses políticos do momento acerca da existência ou não de universidades no país e de afluência tencionando o movimento pela conquista de um espaço universitário brasileiro (provocado por pensadores liberais), como vetor organizacional político e intelectual em uma nação que dava passos em direção à democracia. Nesse sentido, tem-se a seguinte descrição:

Da Colônia à República, há uma grande resistência à ideia de criação de instituições universitárias. Durante o período monárquico, mais de duas dezenas de projetos de criação de Universidades foram apresentadas, e não lograram êxito. Mesmo após a proclamação da República, as primeiras tentativas também se frustraram (FÁVERO, 2000, p. 33).

A propósito, nota-se que aqueles que se intitulavam positivistas juntamente com o Estado, no período, rechaçavam ferrenhamente a proposta de se criar uma universidade

¹⁰ São um passo intermediário na direção da implantação da universidade no Brasil, tendo em vista o movimento de passagem entre a criação da educação superior associada à Igreja Católica e o surgimento da universidade laica. Os cursos de Cirurgia na Bahia, Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (1808); a Academia Real da Marinha e Real Militar (1810); a Escola de Agricultura (1812); a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816); o curso de Química (1817), de Desenho Industrial (1818), e posteriormente os cursos jurídicos (Convento de São Paulo e Mosteiro de São Bento, em Olinda) e a primeira Faculdade de Filosofia do Brasil, instituída em 1908 no Mosteiro Beneditino de São Paulo, formam o embrião para a construção de uma consciência universitária no Brasil. Observa-se que o “espírito” universitário nascera ainda no século XIX, uma vez que essas iniciativas, segundo Doria (1998), objetivavam perpetuar as oligarquias agrárias na ordem do desenvolvimento da época, pois as mesmas necessitavam de mudança e reprodução do poder no cenário político. Assim, os legatários do poder precisavam se manter no mesmo nível econômico da Colônia.

genuinamente brasileira, apresentando empecilhos à expansão e modificação do sistema em vigência no âmbito da formação superior (BRITO; CUNHA, 2009).

Por conseguinte, de acordo com Souza (1996) a Universidade de Manaus (particular) foi a pioneira a inaugurar a era universitária em território nacional. Sua criação data de 1909, na era áurea regional do ciclo de exploração da borracha. Porém, quase duas décadas depois de sua instalação, em 1926, ela foi dissolvida. Os motivos principais foram a escassez dos investimentos do Estado por conta da curva descendente do ciclo da borracha e consequentemente a considerável diminuição do corpo discente.

No ano de 1911 tem-se a fundação da Universidade de São Paulo (particular). Sua oferta de ensino contemplava todos os graus e seu pioneirismo se deu pela promoção e realização de ações voltadas para a extensão. Com seus métodos modernos de ensino, teceu severas críticas às escolas superiores que funcionavam. Dessa postura veio o efeito reativo do Governo do Estado com a criação de uma Escola de Medicina, em 1912, e com a aprovação de lei determinando apenas a odontólogos graduados em faculdades oficiais a liberação do exercício da profissão. Isso praticamente decretou o fechamento da Universidade de São Paulo em 1917 (BRITO; CUNHA, 2009).

Em Curitiba, criou-se a Universidade do Paraná (particular), em 1911, tendo sua instalação no ano seguinte (1912). Mesmo contando com um planejamento arrojado, essa universidade sucumbiu à Reforma Carlos Maximiliano, reforma essa que, em 1915, proibiu de maneira retroativa o nivelamento de escolas superiores em municípios com população inferior a cem mil (100.000) habitantes e em capitais com população inferior a um milhão (1.000.000) de habitantes, condição na qual se encontrava a capital paranaense (SOUZA, 1996).

Cabe salientar que, consoante Brito e Cunha (2009), as iniciativas privadas implementadas, como a criação da Universidade de Manaus (1909), São Paulo (1911) e Curitiba (1912), que, posteriormente foram extintas por não terem o apoio político e financeiro do Estado, refletem claramente a resistência ao projeto de uma universidade com identidade nacional e autônoma.

Se, por um lado, tem-se uma experiência inicial dominada por fracassos, na tentativa de se implantar a semente universitária na sociedade brasileira, por outro ângulo, constata-se o surgimento de universidades na Primeira República que resistiram às forças da adversidade, desenvolveram-se do ponto de vista socioinstitucional, alcançando um alto patamar conceitual e que até os dias atuais contribuem das mais variadas formas para o avanço de nossa nação (TRINDADE, 2000).

Com fundamento nesse prisma, Souza (1996) apresenta como pioneira a Universidade do Rio de Janeiro (pública), fundada em 1920, sob autorização legal conferida pelo Presidente Epitácio Pessoa, pela afluência da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e de uma Faculdade de Direito Livre. Há autores, como Romanelli (2001), que justificam como causa central de sua criação um fato bem inusitado e atípico: a necessidade e conveniência diplomática de facultar ao rei da Bélgica o título de doutor “honoris causa” na ocasião de sua passagem pelo Brasil.

Em seguida, foram estabelecidas a Universidade de Minas Gerais (pública), em 1927, através da fusão das faculdades de Medicina, Odontologia, Farmácia e Engenharia de Belo Horizonte, e a Universidade do Rio Grande do Sul, no ano de 1928, a partir da Escola de Engenharia de Porto Alegre, que se ocupava da pesquisa aplicada, da instrução de engenheiros/químicos e da formação de agricultores, entre outras funções (BRITO; CUNHA, 2009).

Se for tomada como parâmetro a trilogia ensino-pesquisa-extensão, a primeira universidade nacional pública com padrões modernos foi a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934. E a segunda nesse formato levou mais 27 anos para ser criada, a Universidade de Brasília (UnB), em 1961, as quais se comportam como protagonistas no cenário contemporâneo do ensino superior nacional (FÁVERO, 2006).

Contudo cabe mencionar também como marco nessa trajetória a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 (da Reforma Universitária). Devido ao crescimento do capitalismo no mundo e sua chegada ao Brasil, surgiu a necessidade de mudanças na política educacional, por meio das quais se procurou gerar mão de obra especializada para os sistemas industriais em difusão, tarefa realizada pelas universidades públicas brasileiras e pelas faculdades privadas com base na nova legislação. Essa reforma universitária pretendeu contemplar dois requisitos contraditórios: a necessidade de jovens estudantes (ou aspirantes) universitários e de docentes que lutavam pelo fim da cátedra, pela autonomia universitária e por mais recursos e oportunidades a fim de se promover estudos e dilatar o campo de ação da universidade; e o pleito de setores vinculados ao regime instalado com o golpe de 1964 que pretendiam associar de maneira consistente o ensino superior às ferramentas de mercado e à plataforma política de modernização em sintonia com as demandas do capital internacional (SAVIANI, 2001).

Para Germano (1994), a reforma absorveu a estrutura e impossibilitou uma proposta de universidade crítica e democrática no momento em que reprimiu e despolitizou o *locus* acadêmico. Do ponto de vista conceitual ela se fundamentou na “teoria do capital humano”

(que associa diretamente educação e mercado de trabalho, educação e produção) e na ideologia da segurança nacional.

Seguindo essa lógica, promoveu-se na prática a inversão do artigo segundo da Lei 5.540/68, o qual preconizava como regra a organização universitária e, somente em caráter excepcional, os estabelecimentos isolados. Porém, ocorreu que esses estabelecimentos se tornaram a regra de ampliação do ensino superior (SAVIANI, 2001).

A política intervencionista do governo nas universidades, designando reitores, docentes e uma gama de outros cargos (a maioria ocupada pelos próprios militares) foi uma clara estratégia de suprimir os sinais de resistência contrários ao regime, pois entre os objetivos da reforma prefiguravam o controle político e ideológico da educação e a extinção da autonomia universitária diante do Estado. Para uma melhor compreensão, no início da década de 1960, aproximadamente mil (1.000) oficiais ocupavam cargos civis e sete mil (7.000) estavam na iniciativa privada. Já na década de 1980 a quantidade de militares inseridos na administração pública direta e indireta chegava a algo em torno de quinze mil (15.000). Outro aspecto relacionado à Reforma Universitária de 1968 diz respeito à perseguição contra o movimento estudantil, incluindo a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) na seara da ilegalidade, por meio da admissão dos institutos isolados ou faculdades privadas (GERMANO, 1994).

Esse aspecto refletiu claramente a influência da ditadura (1964 a 1985) para a educação, a qual foi tratada em função da simbiose Estado-capital e como ferramenta de regeneração moral do indivíduo e da sociedade. De modo particular, a reforma do ensino superior promovida ao longo do período ditatorial oportunizou condições para a efetiva implantação da instituição universitária no país, no entanto isso só ocorreu na atmosfera de intensa repressão policial-militar (CUNHA, 2014).

Contudo, convém salientar que a colonização portuguesa gerou um perverso legado fazendo com que os processos de desenvolvimento científico, tecnológico e cultural brasileiro começassem a dar seus primeiros sinais tardios somente no século XIX. Considerando os outros países do continente americano, são séculos de atraso que comprometem o ciclo evolutivo da sociedade. Várias e conceituadas universidades foram criadas desde o século XVI em terras americanas. Isso ratifica a ideia de que a Espanha, a Inglaterra e a França manifestaram preocupação com a cultura de suas colônias, enquanto Portugal se ocupava prioritariamente de explorar e dizimar as populações nativas (BRITO; CUNHA, 2009).

A perspectiva de Teixeira (1999, p. 297) transparece uma visão crítica no tocante ao processo de formulação do pensamento de universidade brasileira com o seu curioso legado:

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou Universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência – Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.

Com base nessa premissa, é possível inferir que o ideal universitário foi se formando no país intrinsecamente. Em outras palavras, pode-se afirmar que a partir dos ensaios relativos ao ideal de República Independente e da transformação econômica, aflora a concepção de universidade, diferenciando-se de outras óticas coloniais, cujo planejamento e criação da universidade intencionando fortalecer o regime de colonização e a elaboração de uma nova identidade eram seus principais traços (BRITO; CUNHA, 2009).

Para Doria (1998), Fávero (2000) e outros autores, as razões que fizeram Portugal se recusar a aplicar recursos em prol do ensino superior na colônia brasileira vinculam-se diretamente à preocupação de que a produção universitária incentivasse no auxílio de grupos independentistas (quando a força inovadora do Iluminismo, cristalizada sobretudo a partir do *Século das Luzes*, mostrou-se presente e atuante em diversos pontos do continente americano), bem como ao fato de Portugal carecer de um modelo universitário tão desenvolvido quanto o da Espanha.

Na sequência, ilustra-se o hiato entre a situação de outros países americanos e a do Brasil no que concerne à implantação dessa instituição de valor imensurável para a humanidade.

Quadro 3 – Histórico das universidades na América Latina

ANO	UNIVERSIDADE	PAÍS	COLONIZADOR
1538	Universidade Autônoma de Santo Domingo	República Dominicana	Espanha
1551	Universidade Nacional Autônoma	México	Espanha
1562	Colégio Universitário de Santo Tomás	Colômbia	Espanha
1613	Universidade Nacional de Córdoba	Argentina	Espanha
1624	Universidade Maior Real e Pontifícia San Francisco Xavier de Chuquisaca	Bolívia	Espanha
1636	Universidade de Harvard	Estados Unidos	Inglaterra
1653	Universidade de Rosário	Argentina	Espanha
1663	Université Laval	Canadá	França e Inglaterra
1676	Universidade de San Carlos	Guatemala	Espanha
1721	Universidade Central	Venezuela	Espanha
1728	Universidade de Havana	Cuba	Espanha

1785	Universidade de New Brunswick	Canadá	França e Inglaterra
1812	Universidade de Nicarágua	Nicarágua	Espanha
1820	Universidade do Haiti	Haiti	França e Espanha
1826	Universidade Central	Equador	Espanha
1832	Universidade Mayor de San Simon	Bolívia	Espanha
1841	Universidade de El Salvador	El Salvador	Espanha
1842	Universidade de Chile	Chile	Espanha
1843	Universidade de Costa Rica	Costa Rica	Espanha
1847	Universidade Nacional	Honduras	Espanha
1849	Universidade de la República	Uruguai	Espanha
1890	Universidade Nacional de Assuncion	Paraguai	Espanha

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Humerez e Jankevicius (2015).

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016, levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil conta atualmente com 2.407 instituições de ensino superior, sendo 2.111 de competência da iniciativa privada e 296 públicas, revelando um forte alerta acerca do fenômeno de privatização da Educação Superior no Brasil. Dessas IES públicas pesquisadas, 108 são universidades, 63 ligadas à esfera federal, 40 ligadas à esfera estadual e 5 ligadas à esfera municipal. Ainda seguindo a mesma linha de análise, o quadro nacional de distribuição universitária pública aponta que 33 delas estão localizadas na região Nordeste, 29 no Sudeste, 22 no Sul, 15 na região Norte e 9 no Centro-oeste do país, revelando um contraste segundo o qual o maior contingente de universidades públicas concentra-se no Nordeste e o menor, por sua vez, localiza-se no Centro-Oeste (BRASIL, 2016).

Segue no Quadro 4 a distribuição das universidades públicas no país.

Quadro 4 – Distribuição das universidades públicas no Brasil¹¹

ESTADO/REGIÃO	INSTITUIÇÃO	ESFERA
1. AC/N	UFAC	FEDERAL
2. AL/NE	UFAL	FEDERAL
3. AL/NE	UNCISAL	ESTADUAL
4. AL/NE	UNEAL	ESTADUAL
5. AM/N	UEA	ESTADUAL
6. AM/N	UFAM	FEDERAL
7. AP/N	UNIFAP	FEDERAL
8. AP/N	UEAP	ESTADUAL
9. BA/NE	UEFS	ESTADUAL

¹¹ Em 2018, foram criadas mais 5 universidades federais: Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPA), Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

10. BA/NE	UESB	ESTADUAL
11. BA/NE	UESC	ESTADUAL
12. BA/NE	UFBA	FEDERAL
13. BA/NE	UFOB	FEDERAL
14. BA/NE	UFRB	FEDERAL
15. BA/NE	UFSB	FEDERAL
16. BA/NE	UNEB	ESTADUAL
17. BA, CE/NE	UNILAB	FEDERAL
18. BA, PE, PI/NE	UNIVASF	FEDERAL
19. CE/NE	UECE	ESTADUAL
20. CE/NE	UFC	FEDERAL
21. CE/NE	UFCA	FEDERAL
22. CE/NE	URCA	ESTADUAL
23. CE/NE	UVA	ESTADUAL
24. DF/CO	UNB	FEDERAL
25. ES/SE	UFES	FEDERAL
26. GO/CO	UEG	ESTADUAL
27. GO/CO	UFG	FEDERAL
28. GO/CO	UNIRV	MUNICIPAL
29. MA/NE	UEMA	ESTADUAL
30. MA/NE	UEMASUL	ESTADUAL
31. MA/NE	UFMA	FEDERAL
32. MG/SE	UEMG	ESTADUAL
33. MG/SE	UFJF	FEDERAL
34. MG/SE	UFLA	FEDERAL
35. MG/SE	UFMG	FEDERAL
36. MG/SE	UFOP	FEDERAL
37. MG/SE	UFSJ	FEDERAL
38. MG/SE	UFTM	FEDERAL
39. MG/SE	UFU	FEDERAL
40. MG/SE	UFV	FEDERAL
41. MG/SE	UFVJM	FEDERAL
42. MG/SE	UNIFAL	FEDERAL
43. MG/SE	UNIFEI	FEDERAL
44. MG/SE	UNIMONTES	ESTADUAL
45. MS/CO	UEMS	ESTADUAL
46. MS/CO	UFGD	FEDERAL
47. MS/CO	UFMS	FEDERAL
48. MT/CO	UFMT	FEDERAL
49. MT/CO	UNEMAT	ESTADUAL
50. PA/N	UEPA	ESTADUAL
51. PA/N	UFOPA	FEDERAL
52. PA/N	UFPA	FEDERAL
53. PA/N	UFRA	FEDERAL
54. PA/N	UNIFESSPA	FEDERAL
55. PB/NE	UEPB	ESTADUAL
56. PB/NE	UFCG	FEDERAL
57. PB/NE	UFPB	FEDERAL
58. PE/NE	UFPE	FEDERAL
59. PE/NE	UFRPE	FEDERAL
60. PE/NE	UPE	ESTADUAL
61. PI/NE	UESPI	ESTADUAL
62. PI/NE	UFPI	FEDERAL
63. PR/S	UEL	ESTADUAL
64. PR/S	UEM	ESTADUAL

65. PR/S	UENP	ESTADUAL
66. PR/S	UEPG	ESTADUAL
67. PR, RS, SC/S	UFFS	FEDERAL
68. PR/S	UFPR	FEDERAL
69. PR/S	UNESPAR	ESTADUAL
70. PR/S	UNICENTRO	ESTADUAL
71. PR/S	UNILA	FEDERAL
72. PR/S	UNIOESTE	ESTADUAL
73. PR/S	UTFPR	FEDERAL
74. RJ/SE	UENF	ESTADUAL
75. RJ/SE	UEZO	ESTADUAL
76. RJ/SE	UERJ	ESTADUAL
77. RJ/SE	UFF	FEDERAL
78. RJ/SE	UFRJ	FEDERAL
79. RJ/SE	UFRRJ	FEDERAL
80. RJ/SE	UNIRIO	FEDERAL
81. RN/NE	UERN	ESTADUAL
82. RN/NE	UFERSA	FEDERAL
83. RN/NE	UFRN	FEDERAL
84. RO/N	UNIR	FEDERAL
85. RR/N	UERR	ESTADUAL
86. RR/N	UFRR	FEDERAL
87. RS/S	UERGS	ESTADUAL
88. RS/S	UFCSPA	FEDERAL
89. RS/S	UFPEL	FEDERAL
90. RS/S	UFRGS	FEDERAL
91. RS/S	UFSM	FEDERAL
92. RS/S	UNIPAMPA	FEDERAL
93. RS/S	FURG	FEDERAL
94. SC/S	FURB	MUNICIPAL
95. SC/S	UDESC	ESTADUAL
96. SC/S	UFSC	FEDERAL
97. SC/S	USJ	MUNICIPAL
98. SE/NE	UFS	FEDERAL
99. SP/SE	UFABC	FEDERAL
100.SP/SE	UFSCAR	FEDERAL
101.SP/SE	UNESP	ESTADUAL
102.SP/SE	UNICAMP	ESTADUAL
103.SP/SE	UNIFESP	FEDERAL
104.SP/SE	UNITAU	MUNICIPAL
105.SP/SE	USCS	MUNICIPAL
106.SP/SE	USP	ESTADUAL
107.TO/N	UFT	FEDERAL
108.TO/N	UNITINS	ESTADUAL

Fonte: Brasil (2016).

3.3 A universidade pública no Piauí

Diante deste amplo cenário nacional de presença histórica marcante, vale ressaltar, de maneira pontual e em linhas gerais, a realidade universitária pública piauiense, a qual é

composta por quatro (4) instituições no seu território (Quadro 5) e registra quase um século de vida.

Quadro 5 – Universidades públicas no Piauí

Universidade	Campus
UFPI	5: Campus-sede Ministro Petrônio Portela (Teresina), Campus Amílcar Ferreira Sobral (Floriano), Campus Ministro Reis Veloso (Parnaíba), Campus Professora Cinobelina Elvas (Bom Jesus) e Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (Picos)
UESPI	12: Campus-sede Poeta Torquato Neto (Teresina), Campus Clóvis Moura (Teresina), Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira (Parnaíba), Campus Prof. Antônio Giovani Sousa (Piripiri), Campus Heróis do Jenipapo (Campo Maior), Campus Prof. Barros Araújo (Picos), Campus Possidônio Queiroz (Oeiras), Campus Dra. Josefina Demes (Floriano), Campus Prof. Ariston Dias Lima (São Raimundo Nonato), Campus Uruçuí (Uruçuí), Campus Dom José Vasquez (Bom Jesus) e Campus Deputado Jesualdo Cavalcante (Corrente)
UNIVASF	1: Campus Serra da Capivara (São Raimundo Nonato)
UFDPAR ¹²	1: Parnaíba (em fase de implantação)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas instituições educacionais unidas preenchem o mapa geográfico de todo o estado, de Norte a Sul, oferecendo educação superior em todos os níveis (graduação e pós-graduação), inclusive para além de suas fronteiras, alcançando estados como a Bahia, o Ceará, o Maranhão e o Pernambuco.

Vale acentuar, ainda nessa perspectiva, a existência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) que, mesmo não sendo uma universidade pública, enquadra-se na categoria de Instituição de Ensino Superior (IES) e está presente e atuante também no Piauí ofertando diversos cursos na Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Em seguida, apresenta-se um perfil da Universidade Federal do Piauí como forma de acentuar as características da instituição pública que está no centro desta abordagem, enquanto gestão pública na interface com os povos do campo do estado do Piauí.

3.4 A UFPI – Universidade Federal do Piauí

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma Instituição Federal de Ensino Superior brasileira, sediada no município de Teresina-PI (Campus Ministro Petrônio Portela – CMPP) e com campi nas cidades piauienses de Bom Jesus (Campus Professora Cinobelina Elvas –

¹² Criada pela Lei nº 13.651 de 11 de abril de 2018, publicada no Diário Oficial da União nº 70, de 12 de abril de 2018 (seção 1, página 2).

CPCE), Floriano (Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS), Parnaíba (Campus Ministro Reis Veloso – CMRV) e Picos (Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB), sendo atualmente a maior instituição de ensino superior do estado.

Sua estrutura organizacional conta com uma Reitoria, uma Vice-Reitoria e sete (7) Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Administração – PRAD; Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC; Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PREG; Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PREXC; Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN; Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação – PROPESQI; Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação – PRPG.

Apresenta ainda onze (11) Órgãos Suplementares (Auditoria Interna – AUDIN; Biblioteca; Coordenadoria Permanente de Seleção – COPESE; Hospital Universitário – HU; Hospital Veterinário Universitário – HVU; Museu de Arqueologia e Paleontologia – MAP; Prefeitura Universitária – PREUNI; Restaurante Universitário – RU; Superintendência de Comunicação Social – SCS; Superintendência de Recursos Humanos – SRH; Superintendência de Tecnologia da Informação – STI), sete (7) Unidades Acadêmicas (Centro de Ciências Agrárias – CCA; Centro de Ciências da Educação – CCE; Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL; Centro de Ciências da Natureza – CCN; Centro de Ciências da Saúde – CCS; Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD; Centro de Tecnologia – CT), e três (3) Colégios Técnicos (Colégio Técnico de Bom Jesus – CTBJ; Colégio Técnico de Floriano – CTF; Colégio Técnico de Teresina – CTT).

Toda essa megaestrutura se encontra atualmente a serviço da sociedade e de seus sujeitos, rompendo fronteiras através de ações afirmativas nos campos do ensino (técnico, graduação, pós-graduação, a distância), da pesquisa e da extensão, ostentando um histórico de relevantes e variadas contribuições na educação, na saúde, na ciência, na tecnologia, na agricultura, nas ciências sociais e humanas, na sustentabilidade, na filosofia, dentre outras.

Entretanto, cabe uma contextualização histórica, política e social para compreender-se de maneira mais adequada a origem, os primeiros passos e algumas tendências da primeira universidade piauiense, tendo em vista as profundas e marcantes vicissitudes ocorridas.

Assim, observando o cenário específico estadual precedente e em uma investigação sobre a estrutura política do Piauí no limiar do século XX, Bonfim e Santos Junior (1995, p. 48) afirmam:

É neste final de século dezenove que, ao se criar a estrutura burocrática do estado brasileiro, as elites piauienses também se deparam com o grande móvel de sua sobrevivência, a simbiose com o poder público, através da política clientelista de distribuição de cargos entre os aparentados e amigos das

famílias que dirigiam os destinos políticos do Piauí. Sua sobrevivência econômica (do sistema político do Piauí) passou a depender mais e mais das inversões dos recursos dos projetos financiados pelo Tesouro Nacional, bem como dos cargos que a incipiente estrutura burocrática proporcionava aos da grei.

Esta tendência aponta, respeitando as devidas proporções e delimitando as devidas distâncias no tocante ao paradigma universitário, para uma instituição influenciada pelo estamento e conseqüentemente espelho de seu tempo.

Segundo Santos Neto (1998), o processo de criação da UFPI pode ser elucidado com base nos aspectos fundantes do poder por frações e facções da elite que ocupam preponderância e se manifestam principalmente com suporte no domínio burocrático da administração pública, em um caráter classista. Esses aspectos se projetam internamente, relacionam-se e são projetados a partir da globalidade social.

Por outro ângulo, mas ainda nessa ótica, a origem da Universidade Federal do Piauí se evidencia também na organização das entidades isoladas de ensino superior instituídas a datar de 1931, com a criação pioneira da Faculdade de Direito em Teresina (oficialmente instituída no dia 25 de março e instalada solenemente em 14 de abril do referido ano). Acrescentando a esse período mais meio século, contados a partir do surgimento formal/legal da UFPI no ano de 1968, tem-se um considerável recorte temporal de aproximadamente 90 anos, uma trajetória quase centenária que, entre outras marcas, traz consigo as cicatrizes de duas ditaduras (1930/40 e 1960/1970) (FREITAS FILHO, 2003; PASSOS, 1997, 2001).

Refletindo os traços de sua época e por conta da grandeza de sua ação, a última e determinante etapa no processo de implantação da Universidade Federal do Piauí foi executada no seio da gestão pública, sob o norte claro do movimento posterior ao Estado Novo. Esse é um tempo de consideráveis e paulatinas transformações vivenciadas pelo tecido social piauiense e brasileiro.

Assim, referencia pontualmente Santos Neto (1998, p. 11):

E sabemos de há muito que o tempo e o contexto em que se fez a primeira universidade local, são repletos de sonhos e vontades que parecem ser mais que simples ressãos de uma leitura conjuntural calcada na tensão entre ideias diversas quanto ao sentido do desenvolver-se o Estado do Piauí. O tempo do nascimento da UFPI é um tempo de liberdades podadas, um tempo prenhe de tiranias que se vão explicitando. Foram *tempos ásperos*, como diria Brecht. Assim mesmo como sói acontecer com todos os tempos que chegam e passam, tempo feito de novas vivências, tempos e coisas da história. Mais do que isto: a universidade piauiense que se fez real num tempo de silêncio forçado e sob os fluxos e influxos de conversas sussurradas e manhas palacianas, de alguma maneira parece ainda hoje estar submetida a algumas daquelas injunções que

a fizeram silenciosa, docilmente submetida e como que impedida de olhar-se a si própria sem culpas originais.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) foi criada pela Lei 5.528, de 12 de novembro de 1968, sancionada pelo então Presidente Costa e Silva, autorizando seu funcionamento sob a condição de Fundação. No princípio formavam a universidade (por ordem cronológica): a Faculdade de Direito (1931), a Faculdade Católica de Filosofia (1957), a Faculdade de Odontologia (1961), a Faculdade de Medicina (1967), a Faculdade de Administração de Empresas – Parnaíba (1968), o Instituto de Ciências Exatas e Naturais (1968) e a Escola de Enfermagem (1968).

Nesse mesmo sentido, considera Santos Neto (1998, p. 140):

Dura lex, sede lex, mas a Lei nº 5.528/68 fora a lei possível, no momento. A decisão de adotá-la, reitere-se, atendera a condicionamentos políticos muito mais que técnicos, daí que as lacunas e contradições nela presentes foram calculadamente entregues ao futuro para que oferecesse a necessária resolubilidade. Essa lei fora o consenso possível. Ela garantia o essencial. Que o tempo seguinte e a ação dos atores sociais resolvesse o restante. Afinal, ali e com ela se estava criando uma organização complexa sob todos os aspectos. Que o “estatuto” a ser adotado equacionasse as questões tidas e havidas como *menores*. Estava encerrado, assim, o primeiro grande ato do processo de invenção e fazimento da (F)UFPI.

O nascimento da UFPI se dá dentro de uma vigorosa efervescência mundial no fluxo do século XX vivida também pela universidade. Sinal disso é a promulgação da Lei 5.540/1968 pouco tempo depois da criação da primeira organização universitária piauiense. Essa Lei definiu modificações na organização e funcionamento do ensino superior nacional e, diga-se de passagem, na atmosfera motivada pela explosão do movimento estudantil reivindicando mudanças no país.

Contudo, após a promulgação da Lei 5.528/1968 e com o início dos esforços para a implantação da recém-criada instituição, surgem as primeiras disputas por poder entre os protagonistas da aliança em torno da UFPI. Para Ferraz (1992), os problemas para a criação da primeira universidade piauiense não se concentravam apenas na dimensão das demandas técnicas por parte do Ministério da Educação. O principal entrave estava na esfera política, pois se observavam conflitos entre os principais segmentos com vistas ao controle da nova entidade, ou seja, os anseios do povo ficaram em segundo ou terceiro plano.

O que elucida bem isso é o tempo que se levou (mais de dois anos) para se implantar a neo-organização em todos os sentidos, o que o professor José Camilo da Silveira Filho intitulou

de “lamentável hiato”. Desentendimentos acerca da construção do Estatuto (determinante no arranjo formal de comandos na universidade) e da indicação para o cargo de reitor (“menina dos olhos” na conjuntura sociopolítica local) decretaram o tom desse interstício, tendo em vista o desejo dos grupos dominantes da elite de manter sob sua tutela e a seu serviço a arquitetura de poder real historicamente desenhada e sutilmente envolvida num patrimonialismo imperecível (SANTOS NETO, 1998).

Seguindo adiante, mais precisamente em janeiro de 1971 (no período de transição do governo João Clímaco D’Almeida para o governo Alberto Silva), a UFPI recebeu a nomeação de seu primeiro reitor (pro-tempore), o professor das Faculdades de Direito e Filosofia e desembargador Robert Wall de Carvalho, o qual recebeu a missão de realizar os procedimentos iniciais visando sua instalação, fato que se consumaria dois meses depois no dia 01 de março do mesmo ano. Um dos grandes interessados na universidade com traços modernos, o governador Alberto Silva (15.03.1971 a 15.03.1975) entendia que com o advento da UFPI seus planos desenvolvimentistas para o estado ganhariam novo alento e novas possibilidades. Por essa razão, ele usou de toda a sua influência política junto a Brasília para conseguir elevar ao cargo de reitor o professor sociólogo da UnB Helcio Ulhoa Saraiva, que foi empossado no dia 24 de julho de 1971. Sua gestão ficou marcada pela construção dos primeiros prédios (galpões) no campus da Ininga, pela organização dos departamentos e centros, pela centralização dos serviços acadêmicos e pela implantação dos sistemas de créditos nas disciplinas. Uma administração que o mesmo denominava de *técnica* e não *política* (MENDES, 2012).

Entretanto, torna-se mero exercício de eloquência circunstancial decretar uma universidade livre de intervenção política. Contrariamente a isso, a UFPI foi desenhada com base na intuição, direção e parâmetro das classes de poder predominantes do momento (PASSOS, 2001).

Todavia, é pertinente frisar também que os anos iniciais de criação e implantação da UFPI são tempos de imenso vigor da ditadura militar (com suas mordanças e sentido obscurantista). Sendo assim, a pauta prioritária da instituição não contemplava o agir democraticamente e o pensamento filosófico livre. Freitas (1984, p. 1) acentua que

a universidade começou com pequena estrutura técnico-administrativa e limitados corpos docente e discente. Neste conjunto, a única fonte de poder era, realmente, a Reitoria, com suporte do MEC e apoio do governo estadual. Havia ainda a vigência do AI-5 e do 477, que garantiam a estabilidade do sistema.

Santos Neto (1998, p. 151), nessa mesma perspectiva, declara:

Assim, tranquila, *asséptica*, conformada, a UFPI estaria propícia para ser governada sem o perigo de solavancos. E no aconchego do colo dadivoso dos *donos do poder*, seguir algo docilmente seu percurso rumo ao futuro. A nomeação do primeiro reitor, por exemplo, aparentemente se deu por meio meramente discricionário e ao arrepio do Estatuto e da Fundação de 11 de agosto de 1969. Não foi diferente com relação ao segundo reitor, Ulhoa Saraiva, também nomeado *pro tempore*. Em certo sentido, esse reitor “de fora” será uma espécie de delegado do regime, tanto que ao assumir a direção da (F)UFPI afirmara que teria aceito “a incumbência do Ministro da Educação com a motivação de colaborar com o governo da Revolução na implantação de um sistema educacional ajustado às reais necessidades do desenvolvimento sócio-econômico e político do Piauí”.

Ainda, segundo o mesmo autor, a figura de Alberto Silva, governador biônico (mediante a ausência de sufrágio), expressa as ideias e o *modus operandi* de tal regime militar. Foi nomeado pela célula autocrática como pessoa de confiança, justamente por sua consonância com o sistema imposto. Ele proclamava uma “revolução educacional” no estado, sempre inserindo a UFPI como relevante conquista. Uma universidade tradicional na sua essência e com o traço institucional moderno porque foi reformada, apesar de tal reforma atender aos anseios da hegemonia.

Por conseguinte, a Universidade Federal do Piauí, de acordo com as fontes oficiais, conta com um orçamento anual previsto para o exercício de 2018 estimado na ordem de R\$ 797.787.297,00 (setecentos e noventa e sete milhões, setecentos e oitenta e sete mil e duzentos e noventa e sete reais) (UFPI, 2018)¹³. Esse dado, dentre outros, demonstra a considerável envergadura institucional que faz da UFPI uma grande referência pública para o povo piauiense.

De acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014, sua missão é

propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional.

Seu objetivo consiste em cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado. Compete à UFPI (2016, art. 3):

a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

¹³ Segundo a Lei Orçamentária 13.587 de 02.01.2018.

- b) formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- c) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento e do meio em que vive;
- d) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação;
- e) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) promover extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A Universidade Federal do Piauí dispõe de ensino técnico, de graduação, de pós-graduação e a distância, além de atividades de extensão, divididas em suas unidades de ensino. Os cursos oferecidos pela UFPI se concentram desde os três (3) do *ensino técnico*, passando pelos sessenta e um (61) da *graduação*, pelos cinquenta e oito (58) da *pós-graduação lato sensu* até os cinquenta e três (53) da *pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado)*.

Finalmente e diante do exposto até o momento, vale ressaltar que a Universidade Federal do Piauí (UFPI) situa-se na esfera institucional como um órgão inserido dentro do contexto da gestão pública com sua complexidade e difusão. Por isso, convém explicitarem-se algumas considerações e interpelações a respeito do assunto, tendo em conta o papel da UFPI enquanto universidade pública a serviço do desenvolvimento social, seja na dimensão individual seja na coletiva. A esse propósito, questionam-se: a primeira universidade piauiense foi concebida para ser meio gerador essencial de conversão e desenvolvimento do Piauí ou para prioritariamente acomodar no poder público os herdeiros do estamento neocurráleo? Que modelo de gestão predominou na UFPI? O paradigma da racionalidade administrativa ou a lógica da fragmentação e da centralização do poder patrimonialista (instituído a partir do regime militar)? Existe participação social na universidade por meio de um diálogo mais fecundo entre esta e a sociedade, até mesmo com a comunidade universitária em si? Há influência do poder do capital (pelo ideário neoliberal excludente) na gestão da UFPI, quanto à definição das políticas e projetos prioritários, assim como das metas estabelecidas, em desacordo com as demandas sociais e políticas em pauta na agenda da sociedade?

Nesse enfoque, Graciani (1984, p. 17) afirma:

não há como separar a análise da instituição universitária do contexto histórico em que ela se manifesta, pois [...] partimos do pressuposto de que as instituições educacionais são instrumentos criados e utilizados pela sociedade para reproduzir o sistema de relações existentes, de forma a garantir e perpetuar a própria sociedade em sua forma atual.

A UFPI, na condição cultural de estrutura de poder tangível e na sua correlação com a realidade piauiense, aponta para expectativas subjetivas e viáveis modificações no tecido social que favoreçam o bem da coletividade. No entanto, necessário se faz compreendê-la a fundo para observar tal condição, desdobramento e suas contradições. Tendo em vista que tal condição é influenciada por diversos fatores que precisam ser considerados, subtende-se a delicadeza de trato com a qual se deve abordar a temática, considerando também a relevância social e pessoal da mesma.

3.5 A complexidade do campo brasileiro e piauiense: sua cosmovisão e antropovisão

Conforme levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, a população brasileira é majoritariamente urbana, pois concentra 84,72% de seus habitantes vivendo em áreas urbanas, contra 15,28% que residem em áreas rurais¹⁴. Destacam-se as regiões Sudeste e Nordeste. A primeira concentra 93,14% das pessoas residindo em territórios urbanos, a maior taxa nacional; e a segunda conta com a maior proporção de habitantes em espaços rurais, 26,88% da sua população.

¹⁴ Conforme divulgação em 31.07.2017 do estudo *Classificação e características dos espaços rurais e urbanos no Brasil – uma primeira aproximação*, o IBGE, através do mesmo, sugere a abertura do diálogo acerca da metodologia aplicada na demarcação do território nacional para aperfeiçoar o Censo Demográfico de 2020, promovendo progressos sociais na definição dos espaços urbanos e rurais, favorecendo o planejamento do país de uma forma geral, assim como auxiliando na efetivação de políticas públicas. Na abordagem, fundamentada nos dados extraídos do Censo de 2010, observa-se um recuo na dimensão urbana do país, muito embora 3/4 dos brasileiros (76%) ainda se estabeleçam em territórios hegemonicamente urbanos, vivendo em apenas pouco mais de 1/4 das cidades (26%). Por outro lado, 60,4% dos municípios catalogados como rurais acumulam somente 17% do total populacional do país. Visando à tipificação dos espaços rurais e urbanos, a nova topologia, que está em processo de amadurecimento e construção, considera a densidade demográfica, a localização em relação aos principais centros urbanos e o porte populacional. Com base na combinação dessas variáveis teríamos o agrupamento dos municípios em cinco classes diferentes: o urbano, o intermediário adjacente, o intermediário remoto, o rural adjacente e o rural remoto. De acordo com os critérios em vigência, a delimitação da área urbana é definida por lei municipal e a área rural, por sua vez, é determinada pela exclusão da primeira. Todavia cabe frisar que a nova metodologia em fase experimental será de natureza complementar e não substitutiva, a fim de oferecer informações mais qualificadas no tocante aos contornos espaciais, bem como dados estatísticos mais aderentes à realidade, dando suporte aos serviços públicos e às ações da sociedade.

O Brasil experimentou um fenômeno de migração do campo para a cidade entre 1970 e 1980 que se notabilizou pela expressão “êxodo rural”. O processo de mecanização da produção agrícola fez com que milhares de trabalhadores fossem arrancados do campo para a cidade à procura de novas oportunidades de emprego. Atualmente ainda existe esse processo, mas em taxas significativamente menores.

Um dos efeitos da acentuada urbanização foi o processo de metropolização, a saber, a ocupação urbana que perpassa as fronteiras das cidades e, em consequência, a evolução de grandes centros metropolitanos como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Fortaleza, Recife, Curitiba, Goiânia, Belém, entre outros.

No entendimento de Welch (2012), o campo brasileiro carrega desafios que se arrastam por séculos. A desigualdade na distribuição de terras, como um dos principais problemas no centro da discussão, gera muitos conflitos e conseqüentemente sérios prejuízos para os indivíduos e para o ambiente do campesinato, evidenciando e acentuando a dicotomia entre campo e cidade, que tem se mostrado prejudicial para a sociedade.

Conforme Faoro (1979), Furtado (2005) e Prado Jr. (1961), essa problemática retrocede à primeira metade do século XVI, com a implantação das capitâneas hereditárias. Elas foram criadas através da delegação da Coroa, sobretudo pela escassez de recursos, com o intuito de colonizar, administrar o território colonial português e de responder ao desejo de proteção contra os supostos invasores. Eram compostas por frações de terra que partiam do litoral para o interior (até a fronteira determinada pelo Tratado de Tordesilhas) e seu comando foi oferecido a donatários que as recebiam de maneira hereditária.

Inicialmente foram contemplados por Dom João III, entre 1534 e 1536, treze (13) donatários com quinze (15) capitâneas: Fernão de Noronha (Capitania de São João – mais tarde renomeada Fernando de Noronha¹⁵); Aires da Cunha (Capitania do Maranhão – lote 1); Fernando Álvares de Andrade (Capitania do Maranhão – lote 2); Antonio Cardoso de Barros (Capitania do Ceará); João de Barros (Capitania do Rio Grande do Norte); Pero Lopes de Sousa (Capitâneas de Itamaracá, Santo Amaro e Santana); Duarte Coelho (Capitania de Pernambuco ou Lusitânia); Francisco Pereira Coutinho (Capitania da Bahia de Todos os Santos); Jorge de Figueiredo Correia (Capitania de Ilhéus); Pero de Campo Tourinho (Capitania de Porto Seguro); Vasco Fernandes Coutinho (Capitania do Espírito Santo); Pero de Góis (Capitania de São Tomé); Martim Afonso de Sousa (Capitania de São Vicente – dividida em dois lotes: São Vicente e Rio de Janeiro).

¹⁵ Foi a única capitania criada anos antes, em 1504, com o nome de São João e posteriormente renomeada para Fernando de Noronha em homenagem ao seu donatário.

Com a abolição da hereditariedade, definida em 1759, pelo Marquês de Pombal, o sistema começou seu processo de extinção, o qual se consumou formalmente em 28 de fevereiro de 1821. Muitas (a grande maioria) das capitanias hereditárias se tornaram províncias. Se por um lado as capitanias hereditárias favoreceram o crescimento das vilas que gradativamente se tornaram províncias e posteriormente estados brasileiros, por outro lado seu legado ainda hoje se percebe pelos ranços do coronelismo e pelas oligarquias regionais que seguem perpetuando seu poder (ABREU, 1982; PAIM, 2000).

Diante disso, grandes propriedades de terra eram privilégios de poucos, estabelecendo-se assim a figura nacional do latifúndio. Um pequeno número de famílias era detentor de extensos territórios rurais e os povos do campo, pela própria imposição das condições histórico-econômicas e socioculturais, passavam a trabalhar como empregados para os proprietários de terra, reforçando o legado de enormes hiatos criados pelas acentuadas desigualdades agrárias, ampliando conseqüentemente o quadro de desigualdades no país. (ABREU, 1982; FURTADO, 2005).

Vale destacar, porém, segundo Porto (1965) e Trend (1957), que pouco tempo depois (duas décadas e meia) a Coroa portuguesa, impulsionada pela instituição da Governadoria Geral, implantou a Lei das Sesmarias¹⁶, um novo modelo de doações de terras de significado determinante na composição da estrutura agrária brasileira, que teve sua validade até a Independência (1822) e oportunizando o estabelecimento de grandes propriedades fundiárias.

Prado Jr. (1961) ratifica que se pretendia uma apropriação perdurável de grande área colonial, por meio de dadivosas transferências de terras à nobreza “quebrada” e a outros “homens de qualidade” que desejavam retomar sua grandeza e conquistar novas fortunas. Enquanto Portugal do século XIV padecia em face da sofrida relação carência de mão de obra para a produção de alimentos e território restrito disponível, a colônia brasileira, por sua vez, qualificava-se por áreas continentais e praticamente desabitadas, com largo potencial de ocupação e aproveitamento econômico. Considerando que a legislação alusiva ao tamanho e aos limites das faixas não era precisa, esse fator colaborou para o início da legalização dos latifúndios. Mesmo com todos os dispositivos legais, na Colônia têm-se casos de ser facultado

¹⁶ Segundo Porto (1965) e Trend (1957), com essa lei, instituída primeiramente em Portugal de 1375, a Coroa buscou enfrentar o declínio da agricultura, que, com o progressivo fenômeno do êxodo rural, motivado pelas batalhas internas e pela peste negra, sofria uma contração excessiva da produção agrícola, resultando numa grave adversidade nas provisões do Reino. Preconizava-se o cultivo obrigatório do solo para todos os proprietários. Haveria desapropriação e redistribuição de terras improdutivas dos senhores feudais, em forma de sesmarias para os habitantes do campo. Os terrenos deveriam ser doados a todo e qualquer português cristão, sem qualquer restrição a sua localização na estratificação social. Com isso, projetava-se a criação de médias e pequenas entidades, como estratégia para garantir o melhor abastecimento da nação.

a um único indivíduo postular e obter diversas sesmarias, solicitando talhões para si, para familiares próximos, distantes e até mesmo para futuros filhos. Essa ação proporcionou o aparecimento de imensas sesmarias, principalmente no Norte e Nordeste.

A proliferação de uma série de sesmarias consistiu em uma relevante herança do sistema de capitanias hereditárias. Essencialmente referia-se a extensas dimensões no interior das capitanias, as quais foram sublocadas a terceiros pelos próprios donatários (FAUSTO, 1997; MOTTA, 2009).

Entretanto, com o passar do tempo, mais precisamente com a independência do Brasil, em 1822, o panorama da violência no campo ganhou maiores proporções no momento em que a delimitação imobiliária rural aconteceu por meio da lei da força, resultando em inúmeros conflitos, derramamento de sangue e vários assassinatos. A questão agrária ganhava contornos dramáticos e preocupantes, principalmente no tocante ao desenvolvimento socioeconômico dos sujeitos do campo na dimensão subjetiva e coletiva. É oportuno citar Bauer (1998, p. 136), que afirma:

O conceito "questão agrária" tem sua origem nos debates travados no interior do movimento operário europeu na passagem do século (XIX para XX), procurando esclarecer como se dava a penetração do capitalismo no campo e buscando apontar estratégias para uma aliança do movimento operário com o campesinato, na luta para derrubar as estruturas feudais prevaletentes no meio rural. Hoje, o termo vem sendo utilizado no âmbito das ciências sociais e pelos organismos e instituições internacionais, que se preocupam com a problemática do atraso, sobretudo no sentido de discernir e apontar saídas para os gravíssimos problemas da crescente miséria e do subdesenvolvimento que caracterizam o setor rural dos países periféricos.

Outra estratégia comumente usada que provocou muitos enfrentamentos foi a grilagem, método que consiste na falsificação de documentos de posse da terra, onde os grileiros depositam documentos falsos em caixas fechadas com grilos para ficarem com aparência de envelhecidos. Em seguida, o imóvel é vendido por meio desse pseudodocumento, fazendo com que o verdadeiro proprietário, via de regra um pequeno agricultor, seja expulso de sua terra (LINHARES; SILVA, 1999).

Uma questão que também se encontra no centro do diálogo em foco consiste no sistema atual da produção agrícola. A intensa utilização de máquinas, equipamentos, implementos e tecnologias no campo vem obrigando os pequenos produtores a se desfazerem de suas terras e trabalharem como empregados ou se deslocarem para as grandes cidades, visto que a maioria não consegue disputar com as macroestruturas de produção, culminando no baixo rendimento, o que os coloca em inferioridade no mercado.

Como reação a esse contexto de aglutinação fundiária, surgiram movimentos sociais com a finalidade de modificar o *status quo*. O principal referencial é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, através de sua perspectiva associativista/cooperativista, formativa e política, luta por reforma agrária, ocupando latifúndios improdutivos como forma de pressionar o governo a cumprir seu papel na mesa de competências. Porém, essas ocupações nem sempre são resolvidas pacificamente no campo, causando graves mazelas.

Pode-se citar indicativamente outras questões cruciais no contexto do campo, igualmente objeto de pesquisa dentro da temática, como o uso de mão de obra infanto-juvenil e a exploração socioeconômica do trabalhador, com base nos dados, por exemplo, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2016).

Portanto, diante de tal painel, torna-se estritamente necessário que políticas públicas sejam adotadas, desenvolvidas e aprimoradas para solucionar esses problemas seculares, os quais causaram tantos e incontornáveis prejuízos durante esse percurso, de forma a reduzir a desigualdade no campo, proporcionando melhor qualidade de vida para seus habitantes, pois esse espaço de contradições, coerências e riqueza carrega em seu bojo valores materiais e imateriais que compõem a identidade mais autêntica e remota do povo brasileiro cuja memória precisa ser resgatada, preservada e perpetuada. O campo e seus sujeitos têm a legitimidade de chancelar, bem como redigir as páginas de nossa história.

3.5.1 Notas breves sobre o campo piauiense

Introdutoriamente é mister apresentar uma sucinta abordagem acerca dos fatos precedentes que corroboram com a matriz campesina piauiense, tendo em vista os elementos integrantes de sua conjuntura formativa os quais podem fundamentar aspectos da realidade atual.

Durante o período da história do Brasil conhecido como Pré-Descobrimento (Idade Moderna), a área geográfica em que hoje se localiza o Piauí¹⁷ era ocupada por tribos indígenas

¹⁷ O nome Piauí é um dos poucos sinais de resistência do legado da cultura nativa que viveu em nossas terras. As tribos indígenas se estabeleciam próximas a rios (principalmente no vale do Rio Parnaíba), os quais eram repletos de peixes da espécie piau. No momento em que os nativos iam pescar, ficavam à beira do rio pronunciando repetidamente a palavra piau. Desse modo, a região daqueles indígenas foi “batizada” de Piauí. (VARNHAGEM, 1893; COSTA, 1974; SILVEIRA, 1986; SANTOS NETO, 1998; CHIARADIA, 2008). Na condição de capitania real da América Portuguesa, o estado de São José do Piauí foi criado em 1758 e instalado em 20 de setembro de 1759 com a posse de seu primeiro governador, João Pereira Caldas. No entanto, antes

variadas. Estima-se que, no período colonial, aproximadamente 150 tribos viviam em terras piauienses. Devido ao aniquilamento das nossas populações nativas, torna-se tarefa difícil identificar exatamente quais eram esses grupos (CHAVES, 1952; BAPTISTA, 1994).

Segundo Lima Sobrinho (1946), Nunes (1972) e Santos Neto (1998) o processo de invasão do Vale do Rio Parnaíba (Piauí) é um conflito de mundos, de sujeitos, guerra factual com imparável derramamento de sangue nativo (na sua esmagadora maioria) e produzindo uma experiência abominável de tirania, genocídio e etnocídio. Com base no paradigma da “civilização branca europeia” essa ocupação ganhou requintes de crueldade por não apresentar nenhuma ideia de integração na elaboração de uma sociedade norteadada por um projeto pacífico, mas sim pelo fato de oferecer um plano de saque, de imposição cultural, de apresamento, escravização e extermínio dos nossos legítimos ancestrais¹⁸.

As terras piauienses eram excelentes para o pasto e a pecuária se destacava como a atividade central da economia. Assim, era utilizada a mão de obra indígena, e, diante da resistência nativa ao trabalho, a consequência foi a perseguição implacável e violenta até a morte desses indivíduos. Aqueles que lograram êxito na fuga se estabeleceram em terras vizinhas, como é o caso da grande concentração indígena no Maranhão (CHAVES, 1952; BAPTISTA, 1994).

A partir da instalação dos bandeirantes, grandes fazendas de gado foram constituídas, gerando naturalmente povoados no seu entorno. A vida do povo piauiense gira em torno do comércio dos produtos derivados do gado, do tipo leite, carne e couro. O Piauí institucional nasce da pecuária (que, com o passar do tempo, se fortalece como atividade econômica e se consolida como fator de delimitação das fronteiras estaduais), da apropriação indevida de territórios e do processo violento e sangrento de escravização e extermínio dos nativos e de sua cultura autóctone. Ele (o Piauí) é filho do campo propriamente dito, especialmente por seus traços paradoxais numa simbiose de vícios e virtudes na sua composição cultural plural histórica (NUNES, 1972).

Com base nessa premissa constata-se que,

disso, havia no arranjo institucional colonial o vínculo piauiense com o Estado Colonial do Maranhão como capitania integrada (COSTA, 1974; SANTOS NETO, 1998).

¹⁸ Pela ação dos bandeirantes e entradistas provenientes de São Paulo, Bahia e Pernambuco, foram dizimadas na região etnias como “Tremembés”, “Aroaquistes”, “Carapotangas”, “Aroquanguiras”, “Copequacas”, “Cupicheres”, “Aranhezes”, “Aitetus”, “Corerás”, “Abetiras”, “Beirtas”, “Coarás”, “Nongazes”, “Rodoleiros”, “Beçudos”, “Bocoreimas”, “Corsiás”, “Lanceiros”, “Anaissus”, “Alongares”, “Aroases”, “Ubatês”, “Moatans”, “Junduins”, “Icós”, “Urires”, “Fraies”, “Acumês”, “Coaretizes”, “Jaicós”, “Cupinharós”, “Prebetizes”, “Putis”, “Aranhis”, “Crateús”, “Pimenteiras”, “Gueguês”, “Gamelas”, “Genipapo”, “Guaranis”, “Acroás”, “Timbiras”, “Tabajaras”, dentre outras (CHAVES, 1952; BAPTISTA, 1994).

Com a maior parte da população do Piauí trabalhando nos latifúndios e nas pequenas glebas ou habitando pequenas povoações interioranas, ou seja, voltada para a produção agrícola, definiu-se o caráter essencialmente rural da sociedade piauiense. A grande dispersão desta população no território piauiense, resultante do tipo de exploração econômica, gerou enormes dificuldades de contato entre seus componentes. Além do mais, este sistema econômico não motivou nem criou condições para a população vencer as grandes distâncias geográficas e a ausência de canais de comunicação (MARTINS *et al.*, 2003, p. 87).

A fazenda Cabrobó, o primeiro povoado, simboliza esse fenômeno, a qual com base no desenvolvimento populacional ao seu redor foi promovida à Vila da Mocha, em 1712, e, anos depois, em 1761, foi elevada à categoria de cidade, recebendo o nome de Oeiras. Seguindo o mesmo processo e na mesma cronologia, outras vilas apareceram para formar o desenho geográfico piauiense inicial: Jerumenha (1761), Parnaguá (1762), Campo Maior (1762), Marvão/Castelo do Piauí (1762), Valença (1762) e São João da Parnaíba/Parnaíba (1762) (LIMA SOBRINHO, 1946).

Explicitado todo esse contexto preliminar, salienta-se a vocação primária e identitária do Piauí intrinsecamente influenciada pelos componentes estruturais vinculados ao campo. Como ficou demonstrado nas linhas anteriores, a célula-mãe social piauiense está localizada no campo. O movimento civilizatório-institucional de evolução do estado percorre seu trajeto histórico partido do interior.

À vista disso e avançando na reflexão central, cabe frisar que, segundo dados do último Censo do ano de 2010 realizado pelo IBGE, a população piauiense tem 3.119.015 habitantes. Desses, 1.067.699 se encontram residindo no campo, representando 52,05% na comparação com a população urbana (com 2.051.316 pessoas) e 34,23% (ou pouco mais de 1/3) de todo o povo do Piauí (BRASIL, 2010).

Contudo, mesmo sendo um estado majoritariamente urbano em sua composição demográfica atualmente, muitas cidades piauienses ainda concentram uma maior parcela de sua população no campo. Isso traduz a forte influência da agricultura familiar existente no interior e a tendência acentuada da economia piauiense para o agronegócio (como é o caso da região dos cerrados), interferindo de maneira decisiva na forma de povoamento do estado. Exemplos desse cenário são municípios como Miguel Alves (com 21.578 residentes no campo e 10.714 vivendo na área urbana), Batalha (com 16.167 pessoas morando no campo e 9.619 morando na cidade), Luís Correia (com 15.776 habitantes camponeses e 12.646 residindo no perímetro urbano), Cocal (com 14.023 indivíduos do campo e 12.021 da cidade), Joaquim Pires (com 9.562 habitantes da área rural e 4.260 da zona urbana), Cabeceiras (com 8.270 residentes no

campo e 1.657 moradores da área urbana), Queimada Nova (com 7.409 pessoas vivendo no campo e 1156 morando na cidade), Acauã (com 5.848 habitantes do campo e 901 urbanos), Massapê (com 5.286 residentes no campo e 936 moradores da área urbana), Caxingó (com 4.073 residentes no campo e 966 no centro urbano), Paquetá (com 3.590 residentes no campo e 557 moradores da área urbana) e Aroeiras do Itaim (com 2.204 pessoas domiciliadas no campo e 238 na zona urbana) (CENSO..., 2019).

Assim, não se pode negar o papel fundamental que o campo ocupou e ocupa na estrutura social do Piauí, inclusive acentuando e influenciando antropovisões e cosmovisões no contexto específico regional, uma vez que os próprios relatos históricos registram esse protagonismo.

Martins *et al.* (2003, p. 194) afirmam que

A vida social do Piauí, até pouco tempo, sempre girou em torno do campo. Não só a maioria da população habitava a zona rural e retirava seu sustento da agricultura, como também os próprios núcleos urbanos eram postos avançados da comercialização agrícola e pecuária. Que essa estrutura vem se desagregando, há pelo menos duas décadas, não resta a menor dúvida. Entretanto, como geralmente ocorre, as transformações do meio rural não são fruto apenas de um processo gerado no próprio campo, mas se situam no contexto de uma diversificação das atividades econômicas e de uma reestruturação social e política da sociedade global.

No prisma de Santos Neto (1998), diferente do engenho do litoral alinhado com a concepção cosmopolita por meio da atividade comercial diretamente efetivada junto aos grandes centros europeus, a fazenda de gado do sertão no interior do Piauí traz uma atenção sobre si mesma. Daí surge a ideia de difusão (ou não difusão) com caráter centrípeto, inclinando-se para um retraimento espontâneo.

Ampliando o grau de análise da matéria em foco Amado (1995), Souza (1997), Oliveira (1998) e Moraes (2006) sustentam que, o pensamento contemporâneo acerca do sertão, no que se refere ao Piauí, reporta-se a dois aspectos de relevo: às narrativas alusivas à formação da nação, as quais remetem à trilogia litoral-sertão-selva e ao imaginário que constrói e reconstrói significados à nação brasileira e à própria “nação piauiense”, acentuando os primórdios, a tradição, as diretrizes de continuidade e ainda a acronicidade.

Partindo desse imaginário estão depositados os mitos do estabelecimento da nação, do povo e da nacionalidade, bem como de uma extensa linhagem mítico-histórica piauiense, nascendo da vinculação dos sertões¹⁹ do Nordeste atual. Prado Jr. (1980), Abreu (1982), Cabral

¹⁹ Moraes (2006) declara que, no Piauí, assim como no percurso histórico brasileiro, os espaços geográficos ou sociais reconhecidos como sertão são classificados bilateralmente de forma positiva e negativa, conforme o

(1992) e Ribeiro (1998) ratificam a ideia de “nação piauiense” quando mencionam as itinerâncias dos “caminhos do gado” revelando um grau de complexidade bastante considerável no processo de construção e desconstrução das bases conceituais e pragmáticas desse mesmo imaginário.

Martins *et al.* (2003, p. 194) destacam em seu ângulo de compreensão:

Em suma, a situação do meio rural piauiense é mais de crise e impasses do que de transformações significativas. Está-se muito mais diante de uma estrutura que se desagrega do que de uma nova estrutura que se afirma. A solução dessas crises e desses impasses dependerá, entretanto, não só dos conflitos e das inovações no campo, como também da correlação de forças sociais no conjunto da sociedade piauiense e mesmo da sociedade brasileira.

No cenário dicotômico do campo piauiense tem-se a promoção do encontro de “mundos” e de sujeitos com proximidades e distanciamentos. Estabelecer diálogo com a perspectiva de uma solução comum para além da geografia, apesar de se configurar como um grande desafio atual, pode ser um caminho para a ruptura de paradigmas na sociedade.

Diante do quadro apresentado, observa-se que a história de muitos séculos do campo piauiense foi escrita com letras de sangue, suor, sofrimento, exploração, resistência, conflito, valentia, sabedoria, amor e esperança, refluindo para as gerações presentes e futuras um legado composto pelo espírito desses mesmos elementos, permitindo aos indivíduos uma releitura, interpretação e novas atitudes diante das circunstâncias que se impõem.

3.6 O modelo de desenvolvimento dos povos do campo a partir de suas matrizes

Conforme o exposto no caminho percorrido até o momento desta produção, observa-se que a agricultura camponesa, em contraposição ao agronegócio (com seu enfoque orientado pelo padrão de progresso econômico da agropecuária de cunho capitalista), consiste em um grande “celeiro” cultural repleto de singularidades e pluralidades, onde estão armazenados aspectos essenciais de nossa história, os quais nos fazem compreender melhor certos signos e nos projetam para novas perspectivas.

O campo, com seus sujeitos, se constitui como um significativo e distinto segmento, com base identitária própria, capaz de transformar a sociedade no sentido de contribuir para a

prisma: povo ingênuo/povo trabalhador; interior perigoso/fonte de riqueza; exílio/lar; prisão/liberdade e esperança; atraso/desenvolvimento.

emancipação, para a autonomia, para o respeito mútuo, para a igualdade, para a solidariedade, para a justiça e para o cuidado com o meio ambiente.

Fernandes e Molina (2004, p. 3.29) salientam:

Atualmente, o paradigma em que se apoia a visão tradicional do espaço rural no país, não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais. O campo não comporta hoje compreensão unidimensional do rural. [...] Esta visão de campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social. [...] O campo não é somente o território do negócio. É sobretudo o espaço da cultura, da produção para a vida.

Com base nessa premissa, compreende-se que o processo de resgate, fortalecimento e consolidação dos povos do campo, como grupo localizado no espaço e no tempo, passa pelo estabelecimento, cristalização e assimilação de seus principais eixos integrantes, a fim de superarem-se determinados preconceitos que contribuíram para a criação de estereótipos ainda hoje reforçados equivocadamente, como é o exemplo do mito da subordinação do campo para com a cidade.

Por essa razão, serão apresentadas quatro matrizes que evidenciam e norteiam a razão de ser do campesinato na construção de um projeto alternativo de sociedade, dissonante da plataforma hegemônica do capitalismo neoliberal que, dentro seus enfoques, preza pelo materialismo e os meios de se chegar até ele. Ei-las: terra e território; desenvolvimento sustentável regional/local (trabalho/agricultura familiar); coletividade (associativismo) e educação (emancipação e autonomia).

Terra e território simbolizam o espaço de legitimidade para a comunidade campesina, o desenvolvimento sustentável regional/local imprime o caráter de dignidade e de qualidade de vida dos homens e mulheres do campo, a coletividade representa a primazia do comunitário na relação dialética com o individual e a educação é indubitavelmente o caminho que conduz para a liberdade, consciência e protagonismo dos sujeitos do campo.

Salienta-se, no entanto, que o fato de esta abordagem se concentrar nessas quatro bases como objeto de análise e compreensão, pelo seu alto nível de relevância, não se pretende reduzir todo o arcabouço de virtudes contidas no espaço social e geográfico do campo a elas, pois os limites e possibilidades da paisagem campesina perpassam a proposta de recorte desta dissertação.

3.6.1 Terra e território

A primeira matriz que se apresenta como característica da identidade dos povos do campo se concentra na importância da terra e do território como elementos constitutivos na formação desse perfil característico. Traduzidos como espaço geográfico e social, eles representam o lugar comum que carrega o sinal histórico das tradições dos indivíduos e de suas instituições, ou seja, utilizando uma linguagem simbólica, é possível afirmar que terra e território materializam o grande, plural e complexo relicário dos homens e mulheres do campo.

E seguindo uma longa linha milenar, especialmente patenteadada pela vertente religiosa, a qual sempre conservou, e em muitos casos, levou até às últimas consequências seu valor inestimável e transcendental, percebe-se o traço “sagrado” e afetivo na interface entre as pessoas e seus lugares no estabelecimento de redes sociais primárias, segundo o pensamento de Scherer-Warren (2006).

Convém destacar mais uma vez que a questão da terra no Brasil se confunde com a própria história brasileira, repleta de contendas e levantes populares. As guerras de Canudos (no Nordeste, 1895 a 1896), do Contestado (no Sul, 1912 a 1916) e do Formoso (no Centro-Oeste, 1950 a 1960) exemplificam marcantes períodos dessa cronologia. Particularmente fundamental nessa conjuntura é o advento do movimento que nasceu na segunda metade da década de 1950, promovendo a causa de arrendatários pela garantia da terra no interior pernambucano, as Ligas Camponesas. Antes do golpe militar de 1964, juntamente com essas Ligas Camponesas, a Igreja Católica e o Partido Comunista intervinham na função de articuladores sociais no campo. Motivado pela pressão desses movimentos de conscientização e mobilização em prol do campo, o governo federal permite a criação de sindicatos rurais, assim como a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). (REIS, 2012; ALENTEJANO, 2012).

Os constantes enfrentamentos por terra e território no campo brasileiro apontam para sinais políticos da reestruturação do espaço em permanente tensão, além de manifestar a resistência do campesinato diante da proposta hegemônica capitalista, refletindo a tradicional e contrastante luta de classes. Nessa linha, Welch (2012, p. 144) afirma que

Os camponeses são protagonistas dos conflitos no campo hoje, mas só porque donatários, senhores de engenho, fazendeiros, grileiros, agroindustriais, agronegociantes e políticos ruralistas o foram ontem. Não fosse pela agressão, pela acumulação primitiva da terra e pela exploração do trabalho, os camponeses não teriam motivos para se engajarem nos conflitos. Por isso, qualquer abordagem do tema teria de começar no período colonial, a fim de

conseguir explicar os conflitos no campo no século XXI. Numa perspectiva histórica, os conflitos modernos começaram com o comércio de pau-brasil, que marcou profundamente as representações do Brasil como país pacífico. Nos mapas do início da época colonial, o interior (ainda desconhecido pelo colonizador) foi usado como pano de fundo para que criativos cartógrafos retratassem o processo de extração de madeira pelos índios tupinambás.

Na ótica de Fernandes e Molina (2004), as últimas décadas foram marcadas por significativas transformações no campo brasileiro, causadas pelos movimentos por terra e reforma agrária, alterando seu desenho e inaugurando uma nova forma de agir e refletir, intitulado-a de espacialização e territorialização da disputa pela terra. Correspondem a formas de fundação e refundação da cultura camponesa, modificando territórios e gerando distintas áreas políticas. Assentamentos nascem de latifúndios e conseqüentemente famílias desprovidas de terra instituem sua ocupação típica.

Dessa forma, com a marca do conflito e da tensão, tem-se a autoprodução da geografia campesina, ou seja, a definição dos próprios espaços a partir dos novos estabelecimentos territorializados. Procedem assim os agricultores familiares, os seringueiros, os castanheiros, os quilombolas, os sertanejos, os indígenas, os ribeirinhos e tantos outros coletivos que resistem na proteção e preservação de seus territórios, de suas formas de vida e de sua cultura. O território consiste em um grande privilégio para o campesinato. Cuidar da terra e extrair dela seu sustento requer instrução empírica e científica. A conquista legítima do território provoca reflexão sobre a existência e assegura a identidade regional, a autonomia e a ordenação política.

A lógica da propriedade privada da terra, na forma de conceber dos povos do campo, segue um caminho totalmente distinto da concepção capitalista, tendo em vista que preconiza seu uso racional em favor da vida e da nossa aldeia global, seu controle produtivo, sua liberdade, seu sentimento de pertença, seu significado histórico e outros valores. Canuto (2012, p. 132) afirma que “a terra não é só espaço de produção, mas lugar da vida; e, nesse espaço, devem ser desenvolvidas relações harmoniosas com a natureza e com todos os seres vivos que a habitam”.

Segundo Reis (2012), na cosmovisão dos povos do campo, a terra é compreendida como lugar referencial de vida e de trabalho e não como área de negócio. Desse modo, ela se solidifica com um sentido mais profundo, menos superficial, pois se torna local de experiências estabelecidas na base autêntica dos seus sujeitos e instituições legítimos, os quais trazem consigo aspirações que perpassam o prisma material. Nesse sentido, Almeida e Paulino (2010, p. 16) declaram:

a permanência da questão camponesa no mundo moderno carrega a problemática da terra e do território no capitalismo. Por conseguinte, não é possível falar em camponês sem fazer referência a esse debate, pois a terra em disputa, transforma-se em território e continua desempenhando papel *sui generis* no capitalismo.

Daí a necessidade emergente de avançar na proposta coerente de Reforma Agrária e sua legitimidade social, no sentido de se avançar no combate aos desníveis históricos que provocaram tantas e injustas marginalidades a milhões de sujeitos. Eis um retrato exemplar de atraso. Por esse ângulo de compreensão, Stedile (2012, p. 643) sublinha que:

A posse da terra refere-se a quais pessoas e categorias sociais moram em cima daquele território e como vivem nele. E a propriedade é uma condição jurídica, estabelecida a partir do capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter a propriedade privada de determinada área da natureza, podendo cercá-la e ter absoluto controle sobre ela, impedindo que outros a ela tenham acesso. Essa condição jurídica estabelecida por leis da ordem institucional de cada país é que transforma a terra numa mera mercadoria que se pode comprar e vender, e da qual se pode ser proprietário absoluto.

Todavia, Canuto e Gorsdorf (2007) apresentam um pensamento novo, complementar e pertinente para a temática no diálogo em construção. Eles abraçam a noção de terra como um direito humano, direito esse fundamentado em quatro pilares: a relação entre a conquista da terra e o usufruto de outros direitos humanos, como alimentação e moradia; a rejeição ao protecionismo da propriedade fundamentado no direito que justifica a primazia do individualismo sobre a coletividade (elaboração de leis internacionais que se norteiam pela ótica liberal, individualista e abstrata, suplementando o traço absoluto da propriedade); a noção de território; a relação entre concentração fundiária e conflito/violência no campo (contexto brasileiro).

E, nesse mesmo sentido, ainda afirma Reis (2012, p. 121):

A história da formulação da terra como um direito humano é muito rica, pois se parte de uma interpretação marxista da realidade e de uma visão religiosa da relação entre homem e terra e, a partir da experiência dos movimentos sociais na demanda por terras e das alianças forjadas com redes transnacionais e organizações internacionais, se constrói não só a demanda por um novo direito humano, mas também por uma reinterpretação dos direitos humanos como um todo, tendo por base uma crítica do individualismo.

Diante do explicitado, e encerrando esta seção, ratifica-se o pensamento segundo o qual terra e território se constituem como elementos imprescindíveis para o processo de

desenvolvimentos das populações camponesas. Nas reflexões de Fernandes e Molina (2004), o pensamento concernente ao campo deve abranger o desenvolvimento setorial dos homens e mulheres que labutam e vivem da terra. Há um embate perdurável entre a proposta da agricultura camponesa e o paradigma da agricultura capitalista. E se por um lado o agronegócio demonstra sinais de avanço, por outro ângulo igualmente avançam os movimentos camponeses na construção e consolidação de seu território,

que amplia a relação entre sujeito e terra, calcada meramente em razão das necessidades vitais, mas resgata o elo histórico entre as subjetividades coletivas, como indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais (seringueiros, pescadores, quebradeiras de coco, faxinalenses, geraizeiros) com acesso à terra, que implica no acesso à história, à religião, às crenças e ao meio ambiente. A relação não é tão somente da terra em si mesma, mas do que ela representa para esse povo. (CANUTO; GORSODORF, 2007, p. 170).

Na visão de Santos (2012) e Alentejano (2012), a possibilidade de escolha que as coletividades do campo têm, em alguns casos, de demandar a ferramenta da titulação coletiva, ao invés de buscar o parcelamento individual de propriedades, é componente da causa pelo território. Isto é, o processo de conquista comunitária agrária, muito mais do que a subjetiva, fortalece o sentimento de pertença ao espaço social, bem como de sua proteção e difusão, tendo em vista seu padrão de mobilização, organização e ação. O reconhecimento de atividades e sistemas fundiários em larga dimensão apoiados no aproveitamento comum é fruto e requisito das territorialidades geradas no coração das comunidades.

3.6.2 Desenvolvimento sustentável regional/local (trabalho/agricultura familiar)

A segunda matriz que tipifica o perfil do campesinato e que se pretende evidenciar nesta produção aponta para uma proposta contemporânea (e que ao mesmo tempo se reporta às origens) de desenvolvimento adjetivada pela sustentabilidade regional/local, com ênfase na ideia do trabalho que, por sua vez, se encontra alicerçado no contexto da agricultura familiar.

Na concepção de Silva (2012), a atmosfera de ampliação das ideias sobre os contrastes entre preservação da natureza e crescimento econômico explica a expressão desenvolvimento sustentável²⁰. A conferência de Estocolmo (1972), que tematizou o meio ambiente humano, foi

²⁰ Cabe destacar a divulgação no ano de 1988 do “Relatório Brundtland”, *Nosso futuro comum*, da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, o qual proliferará de maneira definitiva o princípio do desenvolvimento sustentável como aquele que responde satisfatoriamente aos anseios do presente sem prejudicar as gerações futuras no atendimento das suas próprias demandas; trazendo consigo dois conceitos-chave: a ideia de necessidades essenciais dos pobres do mundo, as quais são maximamente prioritárias; e a noção das limitações

um “divisor de águas” histórico-institucional nesse diálogo que, aos poucos, ocupou lugar de relevo no horizonte conceitual da atualidade²¹. O mesmo autor declara que

Desde a segunda metade da década de 1960, as denúncias de degradação e poluição ambiental se intensificaram. Entre os novos movimentos sociais que ascenderam nesse período da contracultura, estava o movimento ambientalista. A subordinação à sociedade de consumo, a alienação em relação à natureza e os modos de vida urbano-industriais que nos distanciam dela são fenômenos que vão se explicitando na chamada crise ambiental. O modelo de produção e consumo ocidental capitalista, baseado no crescimento econômico infinito, agora é posto em cheque do ponto de vista de sua durabilidade material. Começa a ser colocada a ideia dos limites do crescimento: o planeta não é infinito e seus recursos não são infindáveis (SILVA, 2012, p. 206).

No coração das discussões alusivas às políticas públicas voltadas para o campo e seus sujeitos, houve a assimilação por parte dos movimentos sociais, de que a edificação de novos saberes no campo e acerca dele, fomentando o potencial da agricultura familiar por meio da geração de novas instruções e engenharias correlacionadas à produção sustentável, impõe-se como *conditio sine qua non* tendo em vista a construção de novas propostas de desenvolvimento sustentável²².

Sobre isso, Lima e Silva (2011) afirmam que os movimentos sociais do campo cumprem papel fundamental na confecção de uma nova roupagem, estabelecendo colunas de sustentação para o desenvolvimento campesino, a saber: a segurança alimentar e nutricional como “bússola” para uma nova agricultura, produzindo para suprir as demandas populares; a democratização da propriedade e do uso da terra, para a estagnação/reconsideração do êxodo rural e produção

que a fase da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, frustrando-o de atender às necessidades de hoje e de amanhã (ONU, 1988).

²¹ Vale ressaltar que se percorreu uma extensa jornada do ponto de vista teórico e ideológico para se chegar ao que representou a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Cnumad), conhecida mundialmente como ECO-92/RIO-92, a maior conferência da história acerca do assunto que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, entre os dias 3 e 14 de junho de 1992. Dessa conferência surgiram pertinentes ressonâncias, a exemplo da consolidação da perspectiva do desenvolvimento sustentável como “caminho do meio”, isto é, tendência capaz de equacionar, de modo sintonizado, preservação da natureza com crescimento econômico.

²² Com o advento do novo milênio as abordagens acerca da temática do desenvolvimento sustentável ganharam força e corpo, mobilizando a grande maioria dos segmentos sociais. Para Lima e Silva (2011) essas abordagens se caracterizam por serem heterogêneas, sinuosas e plurais no que tange aos seus alicerces conceituais. E na referência ao campo, essa premissa não ganharia contornos diferentes. Muitas famílias abandonaram o campo promovendo a explosão da favelização de grandes e médias cidades, tendo como efeito principal a multiplicação da pobreza, da miséria e da violência. Em contrapartida, quem resistiu e permaneceu no campo se articulou em movimentos sociais e construiu várias bandeiras de luta: direito à terra, à água, ao crédito, à educação, entre outros. Os embates dos movimentos sociais do campo pautaram o diálogo acerca do modelo de desenvolvimento excludente e centralizador elaborado no país, focado no acúmulo de capital, na concentração de terra, na exploração da mão de obra escrava, na destruição do meio ambiente, dentre outros.

alimentar; o novo eixo produtivo e tecnológico conjugando sustentabilidade e rendimento; a diretriz da cooperação; a variação do eixo energético; a ascensão no arranjo político, econômico e comunitário dos camponeses e pequenos agricultores.

O Censo Agropecuário 2006 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) comprovou a prevalência da pequena produção agropecuária de sustentação familiar na produção de alimentos no país sobre a megaestrutura do agronegócio, demonstrando a grande força produtiva do campesinato, especialmente enquanto fornecedor de matéria-prima e enquanto classe articulada, em um cenário altamente competitivo. Além disso, a amostra revela outros aspectos da vida agrária nacional (BRASIL, 2006).

Estabelecendo comparação entre a agricultura camponesa (voltada para o desenvolvimento do campo e de seus sujeitos legítimos) e o agronegócio (voltado principalmente para a exploração do campo), observa-se gritante desigualdade territorial rural. A pesquisa catalogou 5.175.489 estabelecimentos. Desses, 4.367.902 (84,4%) são classificados como células familiares e 805.587 (15,6%) se enquadram como corporações capitalistas. Toda a extensão territorial correspondente às unidades camponesas somou 80.250.453 hectares ou 24% do total da área agricultável, enquanto que todo o volume territorial do agronegócio chegou a 249.690.940 hectares, o equivalente a 76% dessa área. Vale constatar que a agricultura industrial-capitalista produziu um valor bruto anual na casa de 89 bilhões de reais (62%), à proporção que o resultado da agricultura camponesa chegou a 54 bilhões de reais, dispondo de uma área três vezes menor (BRASIL, 2006).

A agricultura camponesa representa 74% (12.322.225) da população que trabalha no campo, apesar de contar com pouco menos de um quarto do território agricultável (24%), enquanto que o agronegócio opera com 26% (4.245.319) da mão de obra. No momento em que se compara a proporção pessoa/hectare nos dois recortes aparece uma gritante disparidade, pois ao passo que se tem quinze habitantes para cada 100 hectares na área camponesa, a agricultura industrial-capitalista tem apenas duas pessoas para cada 100 hectares. Isso revela que grande parcela da agricultura camponesa se ocupa e vive do campo, além de ser a maior quantidade de trabalhadores. A racionalidade capitalista do agronegócio é afirmar a competitividade reduzindo sempre mais o contingente de trabalhadores e ampliando a mecanização. Em contrapartida, a coerência da agricultura camponesa defende a reprodução de mais pessoas para conservação e afirmação de sua identidade cultural (FERNANDES, 2012).

Isso demonstra claramente a força produtiva de trabalho que detém a agricultura familiar, oferecendo uma alternativa de qualidade à plataforma dominante do capital, implantando uma nova racionalidade de produção no tocante aos meios e aos fins.

Assim, afirmam Lima e Silva (2011, p. 157):

os camponeses trabalham na perspectiva de construção de um projeto de desenvolvimento que valorize a cultura camponesa, reconheça a biodiversidade do campo, a beleza de seus povos, sua originalidade, suas potencialidades, sua complexidade, sua diversidade étnica e cultural e, sobretudo, compreenda que as políticas específicas para o campo devem ser pensadas a partir da realidade da vida campesina como forma de reconhecimento de seu povo como sujeito de sua história.

Obviamente é observado de maneira nítida que a agricultura camponesa e o agronegócio são modelos discrepantes oferecendo propostas inconciliáveis e que travam batalhas por autoafirmação no campo, sendo o agronegócio ainda dominante no encontro de forças, uma vez que representa o braço capitalista, mesmo diante da considerável ocupação de espaços pelo campesinato nos últimos tempos.

Faz-se a seguir um quadro comparativo (Quadro 6) para a verificação das distinções entre o campo (espaço) da agricultura camponesa e do agronegócio:

Quadro 6 – Agricultura camponesa x agronegócio

CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA	CAMPO DO AGRONEGÓCIO
Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais	Monocultura – commodities
Paisagem heterogênea e complexa	Paisagem homogênea e simplificada
Produção para o mercado interno e para a exportação	Produção para a exportação (preferencialmente)
Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e a cultura local	Cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas
Conservação e enriquecimento da diversidade biológica	Erosão genética
Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza.	Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos
Trabalho familiar e geração de emprego	Competitividade e eliminação de empregos
Democratização das riquezas – desenvolvimento local	Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social
Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural	Êxodo rural e periferias urbanas inchadas
Campo com muita gente, com casa, com escola...	Campo com pouca gente
Campo do trabalho familiar e da reciprocidade	Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)
Paradigma da Educação do Campo	Paradigma da Educação Rural
Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesia, música – exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste...	Perda da diversidade cultural
<i>AGRI – CULTURA</i>	<i>AGRO - NEGÓCIO</i>

Fonte: Fernandes e Molina (2004).

A consolidação do desenvolvimento sustentável ocorre na medida em que a democracia amadurece e se efetiva plenamente. Dessa forma, os indivíduos são considerados e se consideram protagonistas, mesmo diante da alteridade, pois a unidade se sobrepõe na composição desse mosaico social. Isso está igualmente relacionado com a implantação de novas políticas que necessitam de novas maneiras viáveis de assimilar e de coexistir no mundo e com o mundo. Porém esse processo demanda tempo e etapas para lograr êxito.

Por isso a reflexão sobre desenvolvimento sustentável deve também superar a relação dicotômica entre campo e cidade, propondo novas alternativas de harmonização entre essas duas áreas geográficas e sociais na qualidade de interdependentes e complementares. Essa dependência ambivalente para a sustentabilidade tem papel decisivo na oferta de melhores condições de vida para o tecido social (SILVA, 2012).

Enfim, um dos conceitos-chave da sustentabilidade baseia-se na construção coletiva dos procedimentos instrutivos e de intervenção, pois ela se justifica a partir dos sonhos, dos anseios comuns e do discernimento e aprimoramento dos valores culturais, sociais e ambientais dos grupos. Só existe desenvolvimento sustentável no momento em que planos e ações estiverem em consonância com a cultura organizacional dos indivíduos envolvidos. Este prisma coletivo é objeto de abordagem na sequência.

3.6.3 Coletividade (organização social e política)

Prosseguindo nessa trajetória de explicitar traços distintos que compõem o retrato dos povos do campo, alimentando de sentido sua natureza peculiar e procurando absorver certos signos que se manifestam nos textos e contextos, tem-se uma terceira matriz nesta produção indicando para a virtude da coletividade, ou seja, da organização social e política, organização essa que acontece no cotidiano singular da comunidade e se materializa na construção de um projeto de sociedade inclusivo, levando em conta a importância e a participação de todos, com suas diferenças e semelhanças. Esse plano comum dos indivíduos do campo leva ao associativismo/cooperativismo como forma de desenvolvimento.

As aptidões típicas ou virtudes específicas que caracterizam cada indivíduo são consignadas a serviço da coletividade e se traduzem em colaborações identificadas com cada traço de pessoa, muito embora existam acentuadas contradições também. A profusão de vínculos sociais, culturais, ético-morais, políticos e econômicos tem fundamento no “chão” do pertencimento a coletividades as quais traduzem, a partir do advento da sociedade de classes, o

registro das tradições insurgidas, interrompidas pela violência do poder dominante, contra a permanência da dominação (BOGO, 2012).

Parafrazeando Caldart (2012), pode-se afirmar que a coletividade é dinâmica e se consagra como o motor do processo didático que percorre a via do movimento contraditório, intermitente, instigante, capaz de construir um perfil comum que vai revelando a seus atores que o protagonismo de construção do futuro não será deles como indivíduos isolados, mas como sujeito coletivo, como classe. Esse motor produz uma correspondência de objetivos para cada atividade habitual dos sujeitos reais que o integram.

A luta social pleiteia a retomada do certame entre indivíduo e coletividade ou, de acordo com a postulação marxista, ela litiga a reintegração de singularidade e sociabilidade na condição humana tangível do ser social, pois, muito embora a esfera comunitária ocupe o posto de mais alto prestígio nesta relação, não se pode ignorar a influência de seu elemento conjuntural imprescindível (MÉSZÁROS, 2006).

Para Bogo (2012, p. 475-76),

As qualidades particulares ou habilidades próprias de cada indivíduo são colocadas a serviço da coletividade e tornam-se contribuições identificadas com cada tipo de sujeito. As qualidades particulares, que diferenciam um indivíduo de outro no fazer concreto, revelam que, na subjetividade, é impossível desvendar os “mistérios” das habilidades carismáticas que fazem os indivíduos assumirem funções de liderança, ocuparem o seu tempo com questões superiores aos interesses comuns da coletividade, correrem riscos por insistirem em destacar-se e colocar-se à frente dos processos de mudanças, quando milhares de sujeitos como ele não o fazem [...] As qualidades individuais diferenciadas, em nosso tempo, constituem o potencial da dinâmica das relações sociais que se combinam e articulam para a realização de objetivos comuns.

Duguit (2009), o fundador da tese que justifica a razão de ser dos direitos única e exclusivamente pelo múnus social para o qual devem colaborar, oferece um importante subsídio para a concepção de coletividade. Sua doutrina combate vigorosamente o ângulo de visão individualista. Confrontando com os pressupostos burgueses, segundo os quais o ser humano nasce sozinho, isolado, independente, e que sua liberdade e sua propriedade são garantias subjetivas e intransferíveis, asseverou que as pessoas nascem em sociedade, são dependentes dela para subsistir e se encontram subordinadas às deliberações da coletividade (GOMES, 2000).

É extremamente necessário que os sujeitos do campo criem cada vez mais consciência no sentido de compreenderem a relevância da organização comunitária na pavimentação dos

caminhos de desenvolvimento. Coletividade e individualismo são polos completamente opostos e extremos na conjuntura do campesinato, sendo a esfera individualista essencialmente incompatível com a proposta de desenvolvimento defendida por esse grupo social que preza por relações construídas pelo norte horizontal comunitário.

Nessa mesma direção, Görger (2009, p. 5) reforça a posição em realce acentuando os seguintes aspectos:

Na comunidade há o espaço da festa, do jogo, da religiosidade, do esporte, da organização, da solução dos conflitos, das expressões culturais, das datas significativas, do aprendizado comum, da troca de experiências, da expressão da diversidade, da política e da gestão do poder, da celebração da vida (aniversários) e da convivência com a morte (ritualidade dos funerais). Tudo adquire significado e todos têm importância na comunidade camponesa. Nas comunidades camponesas as individualidades têm espaço. As que contrastam com o senso comum encontram meios de influir. Os discretos são notados. Não há anonimato na comunidade camponesa. Todos se conhecem. As relações de parentesco e vizinhança adquirem um papel determinante nas relações sociais do mundo camponês. Nisto se distingue profundamente das culturas urbanas e suas mais variadas formas de expressão.

Essa premissa confirma a coletividade como fator indispensável à nova visão de sociedade patenteada pelos povos do campo. Assim, arremata-se este subtópico citando mais uma vez o pensamento de Bogo (2012, p. 479) acerca da dimensão coletiva e sua difusão, ao emitir a seguinte proposição: “O sujeito da história já não vive mais para si, mas para a sua coletividade presente e para aquela que ainda irá nascer”.

O êxito na condução coletiva desperta o aparecimento, fortalecimento e solidificação dos grupos e instituições levando ao associativismo. Para se demonstrar melhor esse axioma Fug (2003) apud Lückmann (2014, p. 162) assevera:

As relações entre o associativismo e a democracia extrapolam o reconhecimento do princípio básico democrático da liberdade associativa, pois são vistas como constitutivas de processos de fortalecimento mútuo e interdependente. Com efeito, as assertivas a respeito da importância democrática das práticas associativas estão ancoradas na compreensão de que, para além do direito individual de associação, o associativismo preencheria de forma substantiva uma boa quantidade de requisitos considerados fundamentais para estabelecer uma sociedade democrática: por sua capacidade de defender as demandas dos grupos mais vulneráveis e excluídos (Cohen, 1999); pelo caráter pedagógico da promoção de virtudes cívicas, de confiança, cooperação e espírito público (Putnam, 1996); por denunciar as relações de poder; ou, ainda, por promover e ocupar os espaços de cogestão de políticas públicas, enriquecendo as bases da participação e da representação política nas democracias contemporâneas.

Dessa forma, ratifica-se o nível de qualidade que o associativismo oferece ao princípio da coletividade, amplificando seus alcances de maneira agregadora e criando novas bases epistemológicas e existenciais.

3.6.4 Educação (emancipação e autonomia)

Finalmente, a quarta e última matriz que se apresenta nesta abordagem acerca do perfil identitário dos homens e mulheres que integram os diversos espaços coletivos da seara camponesa tem sua referência na perspectiva educacional multifacetária que conduz os sujeitos para a emancipação e autonomia, ou seja, transforma e amadurece a cosmovisão individual e coletiva, plenifica de autenticidade, encoraja para a metanoia e fortalece a liberdade, entre outras posturas.

Na tentativa inicial de axiomatizar a definição de educação, recorre-se aos clássicos para tal propósito. Segundo Ferreira (2009, p. 714), educação é o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”.

O postulado de Libâneo (2013, p. 21-22) certifica que

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Dessarte o autor concebe a educação como instituição social (alinhando-se no arranjo educacional de uma nação em uma certa época), como produto (traduzindo frutos da atividade educativa em concordância com escopos sociais e políticos) e como processo (revelando vicissitudes contínuas, seja na dimensão cronológica seja na evolução da personalidade).

Na construção conceitual de Freire (1996), por educação se compreende um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural que transforma a vida das pessoas e conseqüentemente o mundo em que elas vivem. A educação tem um caráter permanente. Para ele não existem indivíduos educados e não educados, pois estão todos constantemente se educando. Obviamente há níveis educacionais, no entanto os mesmos não são absolutos.

Partindo desses pressupostos descritos, admite-se declarar que a educação é uma categoria que nasce, desenvolve-se e se eterniza com o ser humano e suas instituições nas relações intrínsecas e extrínsecas, pois a mesma faz parte de sua essência enquanto componente *sui generis* e precípua. Ela se consolida como um projeto de formação humana pessoal e coletivo. Na realidade do campo esses aspectos são perfeitamente convergentes e colaboram para sua ascensão enquanto espaço de referência particular e coletiva.

A educação foi considerada e tratada, por um longo período da história, como regalia de poucos. Porém, após uma extensa trajetória marcada pelas mais variadas batalhas sociais transformadoras, ela passou a ser respeitada como direito de todos os seres humanos. Nessa ótica declara Haddad (2012, p. 217):

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena [...] Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade. Tal direito está ligado a características muito caras à espécie humana: a vocação de produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente. [...] Os processos educativos permeiam a vida das pessoas.

Com a inauguração da DUDH - *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948 (artigo 26), a diretriz forense internacional ratifica o direito de todos os homens e mulheres à educação. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, determina o direito à educação com o seguinte texto:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Enquanto direito humano, a educação preconiza o incremento de todas as aptidões e possibilidades humanas. A legitimidade do direito à educação resulta que todos tenham acesso a ela. Nessa linha, Haddad (2012, p. 219) destaca:

Uma das primeiras características dos direitos humanos, em geral, e da educação, em particular, é a universalidade e a não discriminação. A educação, em todas as formas e em todos os níveis, deve ter quatro características: disponibilidade, acessibilidade material e acessibilidade econômica, aceitabilidade e adaptabilidade.

Por isso, no ângulo de alcance do mesmo autor, a equidade educativa consiste na promoção da igualdade de chances, a fim de que todos os indivíduos ingressem, perseverem e concluam sua formação e concomitantemente usufruam de uma instrução com excelente nível de maneira incondicional, ou seja, independentemente de sua orientação étnica, social, cultural, religiosa, sexual, política e geográfica.

Por conseguinte, convém pontuar nessa confecção dois importantes elementos que se articulam com o prisma educacional e com a realidade sociopolítica do campo: emancipação e autonomia. São componentes imprescindíveis, tendo em conta o novo projeto de sociedade que o campo e seus atores, por meio do viés educacional, almejam alcançar.

Sobre a emancipação, é oportuno frisar a inferência de Abbagnano²³ (2012, p. 362-63), que a define conceitualmente assim:

Processo de libertação da humanidade em relação a qualquer tipo de vínculo religioso, político, econômico etc. que impeça sua plena realização. O ideal de Emancipação caracteriza movimentos díspares como o iluminismo, marxismo, o positivismo etc. e é típico da modernidade e da sua ideia de progresso [...] Marx (Anais franco-alemães) distingue Emancipação política, que se limita a igualar formalmente os indivíduos diante da lei, de Emancipação humana, que implica a superação das desigualdades reais, ou seja, a ideia de uma democracia substancial em que os homens sejam iguais não só no plano político (democracia formal), mas também no plano econômico [...] Para a escola de Frankfurt, o ideal “iluminista” de Emancipação é parte integrante de uma dialética da razão destinada a gerar, em virtude dos seus próprios pressupostos, os horrores da desrazão [...] Ao contrário dos pós-modernos, Habermas e os neomodernos consideram que o ideal progressista de Emancipação (e o projeto de uma sociedade de sujeitos livres e desalienados) não “malogrou”, mas simplesmente ficou inacabado.

Diante do exposto, percebe-se a complexidade que gira em torno da ideia de emancipação. Ela se relaciona com uma dinâmica multifacetária que envolve libertação, plena realização, progresso, igualdade, equidade, dialética e consciência. Nesse contexto, a plataforma educacional pode e deve ser considerada como fonte, sustentáculo e via para se chegar a esse fim, especialmente no tocante à matriz do campo.

²³ Segundo o autor, o pressuposto emancipatório, tipicamente moderno e atrelado à noção de prosperidade, aponta claramente para a realização do ser humano em plenitude, a partir da superação de imposições de certos arquétipos. As mais influentes correntes de pensamento da era contemporânea tiveram na emancipação um traço comum. O marxismo defende níveis emancipatórios (político e humano) para designar a suplantação das disparidades sociais, tendo em vista o conceito de democracia substancial. Já quanto ao pensamento iluminista da Escola de Frankfurt (em especial Habermas), a perspectiva progressista de emancipação com um paradigma de sociedade composta por indivíduos livres e conscientes não alcançou seu estágio de conclusão.

Na visão de Bogo (2012), o cuidado em fomentar sistemas que possibilitem evolução à vivência social, da mesma maneira que a procura por descobertas empíricas, literárias, filosóficas ou científicas, majoram as chances de se obter a decência e a emancipação humanas.

Segundo a perspectiva de Campos e Oliveira (2012), a resistência, enquanto ideia e movimento pela emancipação, constitui uma qualidade didática de inúmeros povos camponeses, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens, agricultores urbanos, os quais procuram a educação a partir da categoria gramsciana contra-hegemônica; diferenciando a *educação do campo* da *educação rural* histórica. Isso revela o papel central dos movimentos sociais do campo na articulação de políticas educacionais, reivindicando novos olhares que acrescentem suas cosmologias, bandeiras de luta, territorialidades, conceitos de natureza e família, modos de produção, arte, o arranjo social e o trabalho, dentre outras particularidades locais e regionais que envolvem as peculiaridades da cosmovisão camponesa.

Para Freire (1982), a educação rural, na contramão da Educação do Campo, permanentemente foi estabelecida por entidades governamentais e almejava a escolarização como ferramenta de moldagem da pessoa ao produtivismo e à lógica do trabalho urbano, fator ideológico que colaborou decisivamente para o êxodo rural. Ela imprimiu uma marca colonial exercendo a incumbência de impor aos filhos do campo o capitalismo tipicamente urbano.

De modo consequente, no que concerne à autonomia como amadurecimento da educação, Aulete (2011) infere que a virtude do protagonismo livre pauta a sua essência, fazendo dos sujeitos e grupos promotores de sua própria história diante da existência na aldeia global, controlando e regulando as relações através do discernimento e de deliberações. Todo esse processo nasce da vertente educacional enquanto fonte de leitura, interpretação e crítica da realidade.

Para finalizar, exhibe-se uma breve parte do relatório de 2011 apresentado pelo Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República (BRASIL, 2011). A partir dele se verifica que o macroproblema da educação no Brasil ainda reside no padrão escolar populacional baixo e dissimilar, embora sejam perceptíveis novas e importantes evoluções na variedade de graus e modalidades dentro do cenário.

Os dados apontam uma média de 7,9 anos de escolarização para pessoas com 15 anos ou mais, encontrando-se inferior aos nove anos estabelecidos como patamar legal para o ensino fundamental. Essa média varia entre regiões e fragmentos sociais. Os índices ganham mais contraste entre os brasileiros residentes no campo (5,1 anos)/urbano (8,4 anos), negros (7,1 anos)/brancos (8,7 anos) e aqueles que moram nas regiões mais pobres do país, Norte (7,4 anos)

e Nordeste (6,7 anos)/Sul (8,2 anos), Centro-Oeste (8,3 anos) e Sudeste (8,5 anos). Desse cenário se constata que as regiões economicamente mais ricas e a população branca do país apresentam as taxas mais elevadas na média de estudo. Observa-se, contudo, um certo equilíbrio no recorte por sexo, em que mulheres (8,1 anos) e homens (7,7 anos) apresentam números relativamente próximos na média de escolarização (BRASIL, 2011).

Na comparação entre a escolaridade média das populações urbanas e rurais, nota-se a maior discrepância no levantamento realizado. Dentre as razões centrais dessa desproporção está a escassez de políticas educacionais próprias para o campo. Nos últimos dez anos aproximadamente 41 mil escolas campesinas foram extintas.

Conforme o Censo da Educação Básica de 2010, cerca de 8,7 milhões de estudantes residiam no campo, sendo que aproximadamente 6 milhões desse contingente tinham matrícula em escolas do campo, expondo uma realidade necessária diária de deslocamento para 2,7 milhões de crianças e adolescentes em direção ao eixo urbano, a fim de cursarem seus estudos. Ainda nesta análise, vale salientar igualmente a emigração consolidada do corpo discente para a cidade pelo impedimento de seguirem seu itinerário escolar no ciclo final do ensino fundamental ou no ensino médio (BRASIL, 2010).

Encerrando a abordagem, sublinha-se a questão do analfabetismo no cerne do diálogo educacional, enfatizando assim:

O analfabetismo, consensualmente considerado pelo CDES como a maior das iniquidades e determinante de muitas formas de exclusão, ainda persiste. Os resultados das políticas que incentivam a alfabetização nos diversos grupos sociais atingidos pela falta de oportunidade de aprender as competências mínimas para inserção cidadã e qualificação para o trabalho foram pouco significativos. Eram 15 milhões de pessoas analfabetas em 2005, e cerca de 13 milhões em 2012 (8,7%). Mais da metade tem idade acima de 50 anos, ou seja, pessoas que, quando em idade escolar, enfrentavam muitas dificuldades de acesso ao sistema educacional, entre os anos 1950 e 1970 [...] o analfabetismo incide mais desfavoravelmente nas áreas rurais, no Nordeste, entre as pessoas de cor preta e parda e entre os mais pobres, revelando as desigualdades históricas da sociedade brasileira. As taxas de analfabetismo vêm caindo em todos os grupos observados, mas a queda é modesta frente ao problema, principalmente no que se refere à população rural, aos moradores da região Nordeste, e aos 20% mais pobres da população [...] Em termos relativos, os estados de Alagoas, Maranhão, Paraíba e Piauí apresentam taxas de analfabetismo acima de 20%. Em termos absolutos, entretanto, é importante lembrar que os estados da Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Ceará e Pernambuco têm, cada um, mais de um milhão de pessoas analfabetas – dados do Censo 2010 (BRASIL, 2014, p. 34-35).

Diante do desenho mostrado até aqui, entende-se que a educação é um dos principais elementos, senão o principal deles, na construção de um projeto de campo e de sociedade que suplante os desafios históricos, reforce as virtudes da resistência cultural às múltiplas opressões e ilumine um novo caminho na intenção de se concretizar a justiça social, pois ela parte da formação e transformação dos sujeitos típicos para conseqüentemente modificar o mundo e suas estruturas quantitativa e qualitativamente. Os indivíduos do campo, por sua vez, devem pensar o mundo a partir de onde vivem e de sua realidade.

A educação, na condição de ponto de partida e de chegada do ser humano, deve servir de instrumento para os homens e mulheres do campo nessa busca por novos olhares e novas posturas que sejam sinais de unidade na diversidade.

3.7 Desafios na materialização da qualidade na educação dos povos do campo

Inúmeras mudanças ocorreram e vêm ocorrendo na educação do campo brasileira, com a finalidade de se superar a imposição da cidade para o campo e conseqüentemente visando a consolidá-la como mais democrática e inclusiva. Muitas e incansáveis iniciativas relacionadas ao reforço das peculiaridades camponesas surgem e reforçam esse perfil, como é a garantia ao respeito mútuo e a adaptação educacional às tipicidades regionais e culturais.

Por educação do campo, Caldart (2012, p. 259) compreende

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

O arquétipo da educação do campo é fruto de muitas lutas das organizações comunitárias do campo na intenção de confrontar com o antigo termo e seu simbolismo – rural –, utilizado para indicar o campo como mero distribuidor de matéria-prima para a cidade. Não se trata simplesmente de mudança da terminologia, mas sobretudo de luta pelo campo como espaço decente para se viver, pelo respeito à cultura camponesa e pela escolarização que os seus sujeitos aspiram (SILVA, 2011).

Fernandes e Molina (2004, p. 63) apresentam uma reflexão que corrobora com a perspectiva supracitada:

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é o resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos seus protagonistas. Por essas razões é que reafirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como o espaço de vida.

Diante disso, o movimento de Educação no e do Campo, surgindo e se desenvolvendo da verificação de que a escola e a escolarização do campo não estão ocorrendo ou não condizem com as verdadeiras necessidades do campesinato, sugere a criação de um sistema de ensino de qualidade para o campesinato, sustentado por estudos que se versam sobre as peculiaridades do campo, tratando de sua variedade cultural e do significado da formação com identidade própria.

Assim, o movimento se baseia em princípios identitários que podem ser apresentados com a seguinte lógica: reconhece-se a educação do campo pelo direito de todos à educação; os sujeitos da educação do campo são os povos do campo; a educação do campo acontece associada às disputas sociais do campo; a educação do campo ocorre na mesa de diálogo entre seus diferentes sujeitos (na alteridade); a educação do campo comprova a construção de um projeto educativo; as educadoras e os educadores são sujeitos da educação do campo. (CALDART, 2002).

É importante observar que, enquanto movimento e como a própria expressão aponta, a Educação no e do Campo traduz a reunião de protagonistas construindo um grupo caracterizado pela influência política de atuação e articulação junto ao Estado brasileiro. Para se estabelecer uma certa analogia, utiliza-se o pensamento de Bourdieu (2001) quando o mesmo define que, a partir de sua teoria sobre o poder cuja premissa é o conceito de *habitus*, a sociedade (estruturas estruturadas e estruturas estruturantes) exerce poder sobre o agente social (indivíduo). No entanto, com ações coletivas nas lutas da vida cotidiana, o mesmo agente social (indivíduo), diante de novos cenários, absorve a forma de se comportar, gerando a mudança da ordem estabelecida.

Observa-se que, especialmente a partir da década de 1980, momento de marcante redemocratização nacional, os movimentos sociais, com bastante esforço, lograram êxito na ocupação de espaço na política, na ideologia, na mídia, na economia, na educação, na saúde e nas questões agrárias. No tocante à luta coletiva na seara educativa, Gohn (1999) declara que é igualmente pertinente o esforço comum de trazer soluções objetivas para a complexidade das

demandas, as quais se classificam como direitos, como é o quadro da educação e escola do campo.

Com base nesse contexto, Silva (2011) considera a grande necessidade das instituições de ensino de valorizarem o legado de conhecimento que o estudante acumulou antes de chegar até lá (seja ele do senso comum, científico ou filosófico) e com o qual construiu sua própria história; para ser vinculado ao portfólio imaginário individual, bem como para ser adicionado aos conhecimentos atuais e àqueles que se encontram no panorama conjuntural.

Bourdieu (2001) afirma que o campo consiste em um lugar social onde há desigualdades na distribuição do poder. Porém, como lugar social em constante contenda, o campo vive em permanente transformação, o que possibilita aos dominados e/ou marginalizados pelo sistema hegemônico a reversão da sua própria situação, favorável as suas necessidades e, de forma paulatina, a revisão da agenda governamental, da legislação, das normas, do simbolismo acerca de si mesmo, do que executa e a razão pela qual executa, entre outras. Isso tudo está condicionado ao fator organizacional, que se torna decisivo.

Assim, Conceição e Maria (2014, p. 174) admitem que

A educação do campo no Brasil se constituiu e se constitui em meio às contradições da sociedade brasileira. Pois, apesar dos avanços socioeconômicos das últimas décadas, os indicadores governamentais apontam a persistência de assimetrias educacionais e sociais na comparação entre áreas urbanas e rurais. Do mesmo modo, a desigualdade fundiária, originária do modelo de desenvolvimento rural e de modernização do campo, ainda se faz presente.

Os povos do campo encontram-se frequentemente submissos e ameaçados pelo modelo socioeconômico urbanocêntrico, pois ainda se percebe uma acentuada dicotomia entre os dois polos nas esferas educacional, social, territorial e tecnológica, entre outras. Nesse ínterim, ocorre o sincretismo, isto é, os membros da comunidade campesina absorvem literalmente os valores e crenças do meio urbano, logo os representantes da zona rural abdicam de sua identidade a qual foi construída historicamente.

Diante dessa realidade, percebe-se que a neutralidade e a tecnologia engendrada pela administração da produtividade mitiga a qualidade de vida, menosprezando assim a atividade manufatureira, o artesanato, as virtudes culturais, outras experiências laborais e o cotidiano dos homens e mulheres do campo.

Nesse sentido, o saber centrado na memorização e repetição dos conteúdos é instigado pela relação do poder disciplinar, o qual se centra na habilidade técnico-operativa em

detrimento da postura humana e conceitual do estudante. Dessa maneira, a aquisição do conhecimento para obter títulos e benefícios de ascensão profissional satisfaz a demanda do *status quo*, portanto o saber científico adquirido pelo povo campestre é voltado para atender ideologicamente ao setor produtivo industrializante (hegemônico) (ARROYO, 2007).

Por isso, não basta apenas que a escola do campo esteja unida ao dia a dia dos povos do campo. O movimento move esforços por uma escola política e pedagogicamente edificada pela própria comunidade, a partir das tensões sociais do campesinato. Diante desses pressupostos, convém se ampliar a compreensão acerca da contribuição da universidade pública no desenvolvimento dos povos do campo.

3.7.1 Contribuição da universidade para o desenvolvimento dos povos do campo

Com a complexidade dos tempos contemporâneos a universidade pública depara-se constantemente com a cultura dominante (que se torna, muitas vezes, um grande dilema) de formar estudantes para atender ao mercado de trabalho (apesar de não ser sua única e exclusiva tarefa), cada vez mais impessoal, indiferente e materialista. Com isso, desvaloriza os aspectos intangíveis ligados ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, valores ético-morais, sentimentos e crenças que resgatam, promovem, fomentam e priorizam a qualidade na educação.

Nesse sentido, para Covian (1979) desde os seus primórdios, a universidade se deparou com os “donos do poder” e promoveu embates, a fim de conservar sua decência, organização e não ser rebaixada ao nível de ferramenta dos que possuem o próprio poder. Essas tensões se mostram imprescindíveis e favoráveis ao tecido social, visto que a verdade perpassa os sujeitos e as entidades para se tornar um privilégio social.

Sendo assim, os povos do campo foram historicamente excluídos do processo educacional e principalmente no tocante ao âmbito universitário, uma vez que a própria universidade não foi pensada para os povos do campo. Logo, o movimento de inclusão do campesinato é caracterizado pela ousadia e enfrentamento dialético, bem como por uma certa resistência, preconceito e negação de direitos por parte dos setores conservadores das IES (CALDART, 2012).

Desse modo, o corpo discente residente em áreas campestres vem encontrando sérias dificuldades de adaptação ao modelo educativo do sistema produtivo hegemônico, visto que sua concepção de conhecimento envolve o sentimento de pertença à terra e à comunidade em que vive, a dimensão do desenvolvimento sustentável, a perspectiva da economia, a superação

do individualismo em favor da coletividade e outros princípios que vão além da esfera econômica.

Nessa perspectiva, Conceição e Maria (2014, p. 181) esclarecem observando que

[...] nos trabalhos universitários, os enfoques de conteúdos e práticas têm se limitado, na maioria das vezes, à reprodução e/ou apropriação de saberes cientificamente validados pela academia, deixando de lado os vínculos e as possibilidades de construção de saberes oriundos das práticas sociais dos atores do campo, da relação entre demandas populares e contextos socioculturais específicos, da relação comunitária com a natureza que estes sujeitos protagonizam etc.

A universidade tradicional e rígida segue uma forte tendência de priorizar, de forma excludente, apenas o processo de *ensino* tecnicista e laboral. Por esse motivo, há o perigo de se comprometer a *pesquisa* e a *extensão* e conseqüentemente outros fatores educacionais qualitativos, fazendo com que esse triângulo (equilátero), o qual teoricamente deveria gerar e manter o equilíbrio na comunidade acadêmica, perca força, harmonia, fragilize-se e comprometa a consecução dos objetivos inerentes a esses referidos processos que vão além da perspectiva materialista-individual, representada principalmente pela linha capitalista, linha esta que, em virtude da difusão monopolista estadunidense para o mundo, reclamava mudanças na política educacional, por meio das quais se procurou formar mão de obra especializada para as técnicas industriais em crescimento.

Assim, Machado (2001, p. 343) ratifica:

Atualmente, a Universidade parece imediatamente associada à produção científica que gera tecnologia, sendo possível ouvir-se defesas enfáticas da necessidade de uma sintonia fina entre a formação universitária e a preparação para o trabalho, ou entre a produção acadêmica e a geração de tecnologias. É importante lembrar, no entanto, que tal instituição nasceu diretamente relacionada à preservação da Cultura e neste sítio manteve seu centro de gravidade por muitos séculos. Apenas a partir da Revolução Industrial do século XVIII, com o surgimento das primeiras escolas superiores de formação profissional, iniciou-se um lento deslocamento de tal centro de gravidade no sentido da preparação para o mundo do trabalho e da produção de tecnologias diretamente relacionadas com o mesmo.

Para Molina e Sá (2012), a universidade se configura como um ambiente em que são disputados conhecimento, pesquisas e ideologias, pois o ensino superior é o lugar onde se tem o privilégio do debate teoria e prática, sobretudo por seu caráter contraditório, para promover a construção de uma nova ordem social com o intuito de superar a imposição limitada da formação profissional tecnicista, priorizando o aspecto humanista da formação para a criação

de um projeto novo, que cumpra sua função contra-hegemônica no diálogo que coloca no centro da questão o desenvolvimento do país e a parcela de contribuição do campo.

Com a mesma linha de raciocínio, Sousa Filho (2006) acentua que, no paradigma de sociedade em que se vive, a universidade e a ciência não devem comprometer seus fins e muito menos se submeter às imposições do mercado capitalista com seu aparelho de fabricação e consumo, aos ditames empíricos de planejamento do poder estatal e às exigências das mídias de massa com suas convicções homogeneizantes, refletindo o discurso adaptacionista que deseja e idealiza uma pseudouniversidade conformada e conformadora.

Nesse sentido, para coibir a prática hegemônica centrada na metodologia conteudista e valorizar as especificidades do povo do campo, Arroyo (2007, p. 6) afirma:

Um programa de formação de educadores do campo deve reconhecer a centralidade da terra e do conforto da produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos. Dessa forma, um projeto educativo e curricular, desvinculado desses processos de produção da vida, de cultura e do conhecimento ficará fora de contexto, inferindo assim a importância da centralidade desses saberes para a formação específica de educadores para as escolas do campo.

Na concepção do autor, fica implícita a necessidade do ensino superior reconhecer os costumes, tradições e a cultura do povo campestre. Essas referências ajudam a agregar valor à prática docente e à própria imagem da instituição educacional, pois o professor utiliza o senso comum como alicerce do saber científico. Dessa forma, o primeiro contribui para o segundo validar o primeiro, visto que o povo do campo, ao acessar as informações sobre políticas públicas orientadas para a conservação e proteção da realidade do campo, compreende que políticas como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Residência Agrária permitem acesso aos recursos econômicos e à educação para melhorar a qualidade de vida dos povos do campo. Posto isso, é necessário entendimento sobre as políticas públicas voltadas para a educação do povo campestre.

3.7.2 Políticas públicas para a educação do povo campestre

A compreensão dos direitos sociais e culturais do povo campestre é inerente à educação de qualidade, pois quando a construção e a reconstrução do conhecimento no âmbito universitário são pautadas no vetor político, econômico, social e cultural, permitem ao educador

reformular sua metodologia, assim como descentralizar a tomada de decisão no que se refere ao planejamento com ajuda do corpo discente e, ao mesmo tempo, destacar o papel das políticas públicas no estímulo ao estudante oriundo do campo na luta pelos seus direitos e desse modo assegurar sua terra, hábitos, formas de captação de renda, constituição de identidade e trabalho. Segundo Caldart (2007, p. 3),

[...] desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de outro projeto de campo, de país e pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica a formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: enquanto classe, mas também enquanto humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construírem esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo.

A autora, ao mencionar o termo tríade, refere-se à integração e interação entre o campo, políticas públicas e a educação, uma vez que o primeiro representa as particularidades e costumes de uma determinada comunidade campesina, por conseguinte o segundo trata de resgatar a dignidade e cidadania dos homens e mulheres, sujeitos do campo, através de serviços públicos que ajudam o povo campesino a obter saúde decente, terra para plantar e criar, moradia digna, complementar a renda e melhorar a qualidade de vida. Já a educação é importante para esse contingente assumir uma postura epistemológica ao efetuar a síntese dialética entre os saberes do campo (do senso comum) e científicos adquiridos na universidade, pois, dessa forma, o povo campesino encontra o sentido social do conteúdo aprendido em sala de aula.

Conforme Brasil (2010, p. 9), as políticas públicas destinadas à educação do campo são legitimadas pelos seguintes princípios:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos

pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Diante dos fatores supracitados, compreende-se que as políticas públicas voltadas para a educação campestre oportunizam à comunidade universitária, especialmente ao professor e ao estudante, respeitarem o campo e sua história multifacetária, visto que a instituição de ensino superior assume compromisso com o desenvolvimento social, econômico, ambiental e com a formação continuada do corpo discente. Já o professor adapta seu currículo de acordo com a cultura e a realidade social da comunidade para efetuar a prática didático-pedagógica que atenda à necessidade dos estudantes campestres. Posteriormente o corpo discente aprende e coloca em prática os conteúdos assimilados, tendo em vista a utilização do saber científico para preservar a terra e ampliar sua concepção sobre a administração desta.

Enfim, mesmo diante de algumas importantes conquistas, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Residência Agrária e a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), frutos de muitas lutas, a causa dos camponeses ainda traz em si muitos desafios colocados, e o maior deles, sem dúvida, está centrado justamente na estrutura fundiária, a qual reúne no poder de poucos a grande maioria de nossas terras, tornando-se um intrigante paradoxo: um país de proporções continentais não ser capaz de oferecer uma divisão de terras justa e igualitária para seu povo promover seu próprio desenvolvimento com decência e dignidade.

Com base nessa premissa, reforça-se a ideia segundo a qual o ponto de partida para essa mudança conceitual e empírica se alicerça no prisma educacional, pois o caminho que aponta para a consciência, ciência, ação e autonomia, no âmbito das populações campestres, pavimentou-se por esta ferramenta.

3.7.3 LEDOC: nova perspectiva de desenvolvimento para os povos do campo piauiense a partir da ciência e da consciência

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) se apresentam no cenário político-educacional-institucional como uma estratégia peculiar com o intuito de aprimorar as bases dos movimentos sociais do campo, na cinesia contra-hegemônica de transformação das políticas públicas educacionais brasileiras. Materializa-se por meio de ações coletivas,

marcadas por lutas intensas e constantes dos vários movimentos sociais pelo direito a uma educação preferencialmente pública de qualidade, assim como pela edificação e consolidação de um projeto novo de sociedade.

Nesse sentido, Molina e Sá (2012, p. 467) declaram:

A luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo. Durante esta última década, nos encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, sempre constou como prioridade dos movimentos sociais a criação de uma política pública de apoio à formação de educadores do próprio campo.

Consiste em uma nova proposta de graduação presente no contexto público universitário construída com o intuito de formar e habilitar profissionais da educação para exercerem efetiva atividade no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio. Como objeto de estudo e de experiência a Ledoc tem a escola de educação básica do campo. Sua estrutura curricular compreende ciclos presenciais (correspondentes a semestres regulares) dispostos pela gestão da alternância entre o tempo-universidade e o tempo-comunidade. Considera a estreita harmonia entre ensino e singularidade dos povos do campo e, desse modo, almeja evitar que o acesso ao ensino superior alimente no estudante a chance de abandonar sua comunidade. Por outro lado, também favorece a docentes em atividade a entrada e persistência no curso (MOLINA, 2015).

Sua história nasce dos anseios defendidos pelos movimentos sociais e sindicais e tem como marco a II Conferência Nacional de Educação do Campo, de 2004, que, no seu texto final, instalou para o ano seguinte (2005) uma comissão visando à construção de diretrizes para uma política formativa de educadores do campo, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão do Ministério da Educação (MEC). Como fruto desse esforço surgiu o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). Em 2007 foi elaborado seu projeto político pedagógico que se pautou pelos seguintes eixos norteadores:

- 1) ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à precária e insuficiente oferta da educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- 2) políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofereçam educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- 3)

formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo; 4) organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento (MOLINA; SÁ, 2012, p. 469).

Projetos-piloto do PROCAMPO para pavimentar o caminho da implantação oficial foram promovidos pela Universidade de Brasília²⁴ (UnB), pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Desses ensaios se tornou exequível a realização do curso e, assim, em 2008 e 2009 a Secadi publicou editais universais para as instituições públicas de ensino superior interessadas em pleitear sua oferta, resultando dois anos mais tarde (2011) no credenciamento de 30 universidades públicas aptas a oferecer a Licenciatura em Educação do Campo, alcançando todas as regiões do país.

Sendo a Ledoc resultado da intensa luta dos movimentos sociais e acadêmicos por formação de qualidade e contextualizada, ela naturalmente se insere na cinesia contra-hegemônica que reivindica a reforma das políticas públicas educacionais brasileiras. Do mesmo modo que o Estado, a universidade se destaca como um território em efervescente disputa de conhecimento, pesquisa, ideologias e poder. O ensino superior é o lugar, por excelência, desse confronto conceitual e empírico.

O esforço político e social dos cursos da Ledoc, alicerçado nos valores transformadores de formação humana e inserido no contexto de forças sociais reacionárias presentes e firmemente atuantes no Brasil, altera histórias pessoais em formação, transforma formas de enxergar o mundo e de se enxergar no mundo, no panorama do desenvolvimento sustentável, da autonomia, da coletividade e dos valores inerentes à terra (MOLINA, 2015).

Cabe mencionar, todavia, que o plano de formação da Ledoc não se traduz em uma proposta neutra ou mesmo distante da realidade cotidiana dos indivíduos integrantes dos diversos coletivos que compõem o mosaico do campo. Ao contrário disso, a lógica educacional posta em destaque traz a objetividade da luta histórica dos camponeses pela superação dos profundos contrastes existentes. Nesse sentido, Molina e Sá (2012, p. 470) asseveram:

Este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização,

²⁴ Tendo na sua turma pioneira uma parceria com o Instituto Terra (Iterra).

do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades devida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. Esta compreensão articula as três dimensões do perfil de formação que se quer garantir na licenciatura em Educação do Campo: preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários.

Vale frisar que a produção da Ledoc igualmente suscita no centro do diálogo uma perspectiva jurídica na seara educacional, pois provoca o surgimento de normas, fóruns de discussão e recapitulações, admitindo ou não as premissas legais e legítimas da Ledoc. Com isso, favorece o debate em torno das singularidades da educação do campo e da formação nas licenciaturas, ocupando-se também das análises relativas às ferramentas didático-pedagógicas.

Por conseguinte, observa-se que no percurso efetivo da Ledoc há desafios colocados, dentre os quais o fomento a processos, sistemas e comportamentos docentes, proporcionando o imprescindível diálogo entre educação e vivência, de forma a assegurar equivalência entre austeridade racional e reconhecimento dos saberes já assimilados e construídos pelos educandos em seus desempenhos educativos e em suas experiências socioculturais (MOLINA; SÁ, 2011).

Diante disso, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) se insere nesse contexto como protagonista, no momento em que decide participar do processo de implantação dos cursos Ledoc (inicialmente Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO) em sua estrutura educacional (pelo Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012), integrando um coletivo de universidades públicas espalhadas pelo país e oferecendo efetivamente, a partir do ano de 2014, quatro cursos nos campi de: Floriano (Campus Amilcar Ferreira Sobral - CAFS), com ênfase em Ciências da Natureza, Teresina (Campus Ministro Petrônio Portela - CMPP), com ênfase em Ciências da Natureza também, Bom Jesus (Campus Professora Cinobelina Elvas - CPCE), com ênfase em Ciências Humanas e Sociais, e de Picos (Campus Senador Helvídio Nunes de Barros - CSHNB), com ênfase em Ciências da Natureza. O Quadro 7, abaixo, evidencia bem essa condição da UFPI.

Quadro 7 – Edital PROCAMPO SECADI/MEC 2/2012

Ordem	INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
01	Universidade de Brasília
02	Universidade Federal do Espírito Santo
03	Universidade Federal da Fronteira Sul – Laranjeiras do Sul
04	Universidade Federal de Santa Catarina
05	Universidade Federal de Viçosa
06	Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba
07	Universidade Federal do Pará – Campus de Altamira
08	Universidade Federal do Pará – Campus de Cametá

09	Universidade Federal do Pará – Campus de Marabá
10	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
11	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus São Luís-Maracanã
12	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
13	Universidade Federal da Paraíba
14	Universidade Federal do Amapá
15	Universidade Federal do Recôncavo Baiano – Campus Feira de Santana
16	Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus
17	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
18	Universidade Federal da Grande Dourados
19	Universidade Federal do Paraná – Litoral Sul
20	Universidade Federal de Rondônia
21	Instituto Federal de Farroupilha
22	Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim
23	Universidade Federal do Rio Grande
24	Universidade Federal do Recôncavo Baiano – Campus Amargosa
25	Universidade Federal do Goiás – Campus Catalão
26	Universidade Federal do Goiás – Campus Cidade Goiás
27	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus São Vicente da Serra
28	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
29	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
30	Universidade Federal do Pampa
31	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Canoinhas
32	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
33	Universidade Federal do Piauí – Campus Bom Jesus
34	Universidade Federal do Piauí – Campus Floriano
35	Universidade Federal do Piauí – Campus Picos
36	Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina
37	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte
38	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre
39	Universidade Federal do Tocantins
40	Universidade Federal do Tocantins – Campus Tocantinópolis
41	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
42	Universidade Federal do Maranhão
43	Universidade Federal de Roraima
44	Universidade Federal Fluminense

Fonte: Portaria MEC/SECADI nº 72 de 21.12.2012, publicada no D.O.U. nº 249 de 27.12.2012

Mais detalhes sobre essa adesão, sua dinâmica de funcionamento, os personagens integrantes do processo, a paisagem social em relevo, a interface com os princípios da comunidade cívica e outros elementos serão expostos logo adiante na análise e discussão dos resultados, com a finalidade de se criarem pistas de compreensão das consequências relativas a esse compromisso assumido pela UFPI no diálogo com os povos do campo.

3.8 A interface entre desenvolvimento dos povos do campo e comunidade cívica

Diante do que foi percorrido até aqui, apresenta-se o esforço de articular os pressupostos fundamentais da comunidade cívica, acompanhada de seus aspectos agregados e difusos, com

o desenvolvimento dos povos do campo a partir de suas matrizes; através de uma síntese que aprimore os planos conceitual e pragmático de ambos os lados sem perder de vista e muito menos desfigurar suas virtuosas e peculiares marcas tradicionais.

Salienta-se que não reflete tarefa nada fácil promover tal articulação, tendo em mente a existência de vários, adversos e contraditórios contextos assinalados por desigualdades e exclusões históricas que acompanham os sujeitos do campo compondo seu imaginário. Porém, entende-se que é possível ousar no estabelecimento e experiência de comunidades cívicas na ambiência do campesinato, mesmo diante de grandes desafios.

O primeiro aspecto que gira em torno da simbiose entre comunidade cívica e povos do campo é o engajamento responsável na vida pública através da ação e participação. Engajar-se consiste no envolvimento, na interação e no desempenho de atividades com empenho e sentido, a partir da conscientização de sua atribuição dentro da conjuntura e da identificação com a causa proposta. Cabe frisar que o engajamento também pressupõe boas articulações e medidas estratégicas bem planejadas.

Em seguida tem-se o panorama democrático compondo o arcabouço de engrenagens na relação entre comunidade campesina e comunidade cívica. Levando em consideração a estreita relação entre política e democracia e admitindo aquela como a ciência de determinar limites, esta acontece quando todos participam da fixação desses limites, diferente da tirania (onde um só define para todos) e da oligarquia (onde poucos definem para todos). Sem dúvida, a democracia é a forma mais complexa de viver e conviver em sociedade, porém é a mais adequada, uma vez que é a forma que mais contém princípios e exemplos apontando para a justiça social, equidade e coletividade, mesmo absorvendo significativas contradições (PERISSINOTTO; FUKS, 2003).

Conforme a perspectiva de Fontes (2012), a temática da democracia, com suas variadas tendências epistemológicas, consolida-se como uma das mais fascinantes e com um alto grau de complexidade de se trabalhar no âmbito das ciências humanas, porque reflete fortes “voltagens” na vida social, as quais transparecem no centro da geração de conhecimento. Ainda nesse mesmo sentido, Lüchmann (2014, p. 163) declara:

O papel das associações para o desenvolvimento dessas virtudes democráticas – cooperação, confiança, comunicação e espírito público – é central [...] as redes associativas ou de engajamento cívico reduzem os comportamentos oportunistas, desenvolvem um senso de pertencimento coletivo e produzem práticas de colaboração que são sustentáculos da vida democrática.

Outro fator de alta relevância nesta investigação, que exerce influência positiva no esforço de aproximar campo e comunidade cívica, é a supremacia da dimensão coletiva diante da visão subjetiva. O modelo de sociedade pretendido pelos povos do campo e baseado nos preceitos da comunidade cívica está alicerçado na opção preferencial pelo sujeito coletivo. Com isso, de forma alguma tende-se a diminuir a importância do indivíduo com suas peculiaridades dentro do âmbito comunitário. No entanto, priorizar a coletividade nas relações e decisões significa, de modo igual, reconhecer o prestígio da esfera subjetiva para os anseios sociais.

A plataforma hierárquica social do campesinato não preconiza correspondência vertical de dominação, mas cumprimento de papéis na horizontalidade e transparência dos vínculos, bem como confiança nas relações mútuas, a fim de que esses mesmos vínculos se fortaleçam e proporcionem mais participação qualificada para a comunidade como um todo carregado de simbolismo.

Mais um traço distintivo da relação do campo com a comunidade cívica é o território. Ele tem relevância material e envolve o reconhecimento cultural-étnico, histórico, simbólico e afetivo, indicando para a necessidade de legitimidade e legalidade. Tem seu desenho marcado por várias categorias de ocupação da terra e dos recursos naturais. Na ótica de Maracci (2008), para os povos do campo, território consiste em muito mais do que terra propriamente dita; significa biodiversidade mais cultura. Carvalho e Costa (2012, p. 115) expressam essa relação afirmando que

Campeinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado.

Como mais um componente na tentativa de agregação das duas ideias-chave citadas nesta seção, surge o princípio do desenvolvimento sustentável, colocando-se como solução e enorme desafio para a contemporaneidade. Solução, pelo fato de trazer novos horizontes para a proposta de uma nova aldeia global pensada a partir da lógica do cuidado, seja com o ser humano ou seja com os outros seres e com o meio ambiente, resistente à força dominante do estilo industrial-capitalista que gerou e tem gerado desigualdade, degradação, guerra, exclusão e indiferença.

Por outro lado, o desenvolvimento sustentável revela o desafio de se afastar do ambientalismo de resultados (tentativa de tornar menos predatório o modelo hegemônico de

produção e consumo, na impossibilidade de mudá-lo). Na conjuntura da subtração da questão posta entre sociedade e natureza, o desenvolvimento (econômico) se sobrepõe ao ambiente. Nessa direção, acentua Silva (2012, p. 209) que

O esforço diplomático e consensual em torno do desenvolvimento sustentável não conseguiu diluir os diferentes interesses em jogo, os quais estão relacionados a diferentes visões de mundo, em especial aquelas que, de uma forma ou de outra, não sucumbiram inteiramente à forma ocidental/moderna de pensar. Aí, as contradições e os dissensos na discussão da sustentabilidade vêm à tona. Afinal, trata-se de definir o que e a quem se quer realmente sustentar.

Liberdade, igualdade e equidade também incorporam esse leque de itens que corroboram a conexão entre a cosmovisão dos povos do campo e a doutrina da comunidade cívica. Liberdade porque é condição indispensável para se construir relações de autonomia e emancipação no seio da coletividade. O indivíduo livre participa plenamente do funcionamento das instituições sociais colaborando da melhor forma possível, uma vez que, dentro dos limites legais e racionais aceitos socialmente, ele age segundo sua própria vontade.

Já o pressuposto da igualdade também se torna altamente relevante, pois parametriza as relações entre indivíduos, grupos e instituições por meio de categorias como dignidade, cidadania, situações concretas e outras. E a equidade é a virtude que se apresenta mediante o estabelecimento de fato da justiça. Essa justiça se verifica na forma de ajuste ético-moral que se encontra transcendentalmente acima da mera e limitada legalidade. Abbagnano (2012, p. 396) esclarece o conceito da seguinte forma:

Apelo à justiça com o objetivo de corrigir a lei em que a justiça se expressa. Esse é o conceito clássico de Equidade esclarecido por Aristóteles e reconhecido pelos juristas romanos. Diz Aristóteles: “A própria natureza da Equidade é a retificação da lei no que esta se revele insuficiente pelo seu caráter universal”. A lei tem necessariamente caráter geral, por isso às vezes sua aplicação é imperfeita ou difícil, em certos casos. Nesses casos, a Equidade intervém para julgar, não com base na lei, mas com base na justiça que a própria lei deve realizar. Portanto, nota Aristóteles, o justo e o equitativo são a mesma coisa; o equitativo é superior, não ao justo em si, mas ao justo formulado em uma lei que, em virtude de sua universalidade, está sujeita ao erro. Fundamentando-se em conceito análogo, Kant considerava, porém, que a Equidade não se presta a uma autêntica reivindicação jurídica e que, portanto, não cabe aos tribunais, mas ao tribunal da consciência. No léxico atual fala-se de Equidade sobretudo com referência ao neocontratualismo de Rawls, que usa o termo *fairness* para definir a essência da justiça.

Conclui-se este tópico encaminhando a análise para o direito e respeito à diversidade. Consoante Arroyo (2012), reconhecer a diversidade de coletivos nas disputas agrárias, territoriais, laborais, educacionais, nas formas de opressão-libertação, no padrão do poder e no fazer-se no processo, figura na resistência histórica por um novo projeto de campo e de sociedade. A diversidade se desvelou e reclama por aceitação, tendo em conta que isso reforça a causa comunitária. Halffter *et al.* (1999) apud Machado (2012, p. 48-49) destaca que

A diversidade é a propriedade de um conjunto de objetos de serem diferentes e não idênticos, em que cada um (ou cada classe) deles difere dos demais, em uma ou mais características. Quando o vocábulo é aplicado aos seres vivos – bio – afirmamos que cada um é singular, distinto; que não existem dois organismos idênticos em todas as suas características. A avaliação da diversidade, a quantidade e a proporção dos diferentes elementos que o integram, é a medida da heterogeneidade de um sistema complexo.

Enfim, as condições concretas que os sujeitos do campo carregam para vivenciar os princípios políticos que norteiam o debate concernente à comunidade cívica giram em torno da democracia participativa, do fortalecimento da agricultura familiar, da conquista legítima da terra, da definição de território, do desenvolvimento sustentável e da consciência gerada por uma educação de qualidade inculturada.

Com essas ponderações acerca da viabilidade de coligação entre olhares do campo e comunidade cívica, sugerem-se futuros estudos que aprofundem essa possibilidade que se coloca como uma pertinente alternativa na seara das ações sociais coletivas diante de um estereótipo de ser humano cada vez mais ensimesmado, egocêntrico, indiferente e descomprometido com seus semelhantes, bem como com o mundo que o cerca.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados o percurso metodológico, os resultados da pesquisa realizada, assim como a análise e discussão sobre eles, no sentido de apontar o caminho seguido, explicitar os motivos, as implicações e a contribuição para a literatura acadêmica referente à temática central desta dissertação: a relação universidade-campo e comunidade cívica.

4.1 Percurso metodológico

O ato de pesquisar em si deve ser sistemático e reflexivo, capaz de fomentar a crítica para que seja capaz de descobrir e gerar novos conhecimentos. Por ser um procedimento formal, necessita de um percurso metodológico que seja capaz de dar-lhe o tratamento científico necessário.

A metodologia, portanto, é considerada um ponto muito importante de qualquer trabalho científico, pois é através dela que a pesquisa será norteada de forma objetiva, organizada e que se escolherá os melhores instrumentos e formas de utilização destes para que o trabalho não fracasse e se consiga responder à pergunta norteadora com êxito (DEMO, 1998).

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 44),

[...] as fontes para a escolha do assunto podem originar-se da experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras, da observação, da descoberta de discrepâncias entre trabalhos ou da analogia com temas de estudo de outras disciplinas ou áreas científicas.

Assim, este estudo se delimita a partir de seu objetivo geral, que é analisar a contribuição da UFPI para o desenvolvimento dos povos do campo do Estado do Piauí à luz do conceito de comunidade cívica e da Ledoc. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa com abordagem quanti-qualitativa, considerando que essas abordagens se completam, podendo ser usadas de forma conjugada nas pesquisas, permitindo mais rigorosidade e contribuição para compreender os fatos pesquisados. Do mesmo modo se expõem a partir de múltiplas faces. Logo, compreende-se que [...] “embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica” (DEMO, 1995, p. 231).

Portanto, ao ponderar a atual discussão que defende a importância dos enfoques quantitativo e qualitativo na esfera metodológica, em concordância com May (2004, p. 146), compreende-se que

[...] ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra –, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.

Porém, enquanto na perspectiva quantitativa o acontecimento da realidade social não está vinculado ao pesquisador, na qualitativa o dualismo sujeito-objeto é aceitável, pois a realidade se relaciona com a mente do sujeito e o pesquisador não se pode colocar fora da história nem da vida social. “Em vez da linguagem científica, o pesquisador qualitativo defende uma linguagem real, não neutra” (SANTOS FILHO, 1995, p. 41).

A pesquisa bibliográfica fez uso de fontes secundárias disponíveis relativas ao tema em apreço, através de livros, revistas, periódicos, sites confiáveis, teses, dissertações e demais elementos que pudessem dar fundamentação ao estudo, possibilitando ao pesquisador o contato direto como conhecimento instituído até aqui.

Procedeu-se com o corte transversal por meio da pesquisa documental, que recorre a fontes de coleta de dados mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, constituindo o que se denomina de fontes primárias. As informações foram coletadas no banco de dados da Universidade Federal do Piauí – UFPI, através de consultas ao sistema e de diálogos com os coordenadores dos cursos que possibilitaram o acesso aos documentos, tais como: fichas cadastrais, históricos, atas, calendário acadêmico, portfólios, memorandos, ofícios etc.

Concernente aos procedimentos, realizou-se pesquisa de campo a qual é tipificada pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, coletam-se dados junto a pessoas através de diferentes modos de pesquisa (FONSECA, 2002).

A coleta de dados também ocorreu através de visitas *in loco* nos quatro cursos da Ledoc em Floriano-PI (CAFS), Bom Jesus-PI (CPCE), Picos-PI (CSHNB) e Teresina (CMPP). Recorreu-se também a visitas às diversas comunidades dos municípios de referência dos estudantes ativos dos cursos, com o propósito de delinear um retrato que permitisse evidenciar três perspectivas da relação universidade-campo: o desenvolvimento comunitário sustentável a partir da colaboração da academia; a cristalização e o reforço do perfil identitário com suas

características básicas distintas; a evidência dos valores incluídos na luta por terra, território e dignidade.

O universo da população indica para registro, catalogação, organização e verificação quantitativa de informações sobre discentes, servidores (docentes, pedagogos, assistentes e técnicos) e outras informações institucionais relevantes da Licenciatura em Educação do Campo.

O levantamento compreendeu a totalidade dos cursos da Ledoc ufiana (quatro) nos municípios-polo-campi supracitados e foi definido a partir de todos os sujeitos envolvidos diretamente descritos anteriormente, bem como de um conjunto de características pertinentes, tais como processos seletivos, organização curricular, ênfase do curso, permanência, evasão, gênero, faixa etária, vínculo institucional, formação e naturalidade.

A coleta de dados ocorreu no período de janeiro de 2018 a julho de 2018, através de visitas *in loco*, diálogos investigativos e acesso ao sistema público de informações institucional, o Sistema Integrado de Gestão de Atividades acadêmicas (SIGAA).

4.2 A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí e sua relação com os princípios da comunidade cívica e com o desenvolvimento dos povos do campo

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí apresentam na sua estrutura organizacional e conceitual um desenho político pedagógico peculiar voltado para a realidade dos povos do campo e ao mesmo tempo com traços que se aproximam dos princípios que norteiam a ideia de comunidade cívica acompanhada de seus desdobramentos.

Dessa forma tem-se um arranjo educacional voltado para elementos que valorizam aspectos intrínsecos e extrínsecos alinhados à plataforma da vida dos homens e mulheres camponeses, acentuando contornos de uma realidade a qual se mostra plural, em constante transformação e com um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as premissas da terra e do território, da coletividade, da formação, do desenvolvimento sustentável e da autonomia, entre outras.

Quanto à relação dos cursos Ledoc com os fundamentos da comunidade cívica existem pontos de convergência que permitem afirmar uma novidade existencial e epistemológica a partir da ótica formativa e sociopolítica que aponta para um novo cenário de perspectivas.

4.2.1 Princípios norteadores da Ledoc/UFPI

Fundamentados nos Projetos Pedagógicos dos quatro cursos Ledoc/UFPI, nos diversos estudos realizados e nos marcos conceitual, metodológico, normativo/legal da Licenciatura em Educação do Campo, apresentam-se alguns princípios norteadores (e distintos), estabelecendo relação com a ideia de comunidade cívica e com os povos do campo:

I. a correlação da Educação do Campo com a cosmovisão dos indivíduos inseridos nos processos formativos tem em vista que as condições de vida, cultura e trabalho desses seres não se reduzem simplesmente à ótica da escolarização. A representação social dos sujeitos do campo e de suas famílias em suas lutas cotidianas para manterem sua identidade reflete a essencialidade de sua formação (UFPI, 2013). Há a necessidade de se traçar um tipo de educador qualificado para captar o paradoxo social e econômico enfrentado pelos povos do campo, assim como de construir com estes povos práticas educativas que os instrumentalizem no combate e na superação desse paradoxo;

II. regime acadêmico alicerçado na *Pedagogia da Alternância*. O efetivo exercício da Ledoc/UFPI ocorre, do ponto de vista pedagógico, em etapas presenciais através da experiência da alternância entre universidade (tempo-universidade) e campo (tempo-comunidade), espaço ao qual os estudantes pertencem. O programa do curso tem o escopo de integrar a ação dos educandos na construção do conhecimento indispensável à sua formação de educadores para além dos ambientes escolares de instrução, ou seja, também nos momentos de produção de vida nas próprias comunidades campesinas em que estão localizados os equipamentos de ensino (UFPI, 2013). Conforme o Parecer CNE/CEB Nº 1/2006 a Ledoc, um curso de caráter regular e fundamentado na *práxis* específica da *Pedagogia da Alternância* se insere como um caminho capaz para o processo de ensino e aprendizagem, posto que constitui nexos entre família, comunidade e academia, fazendo com que o (a) estudante alterne etapas temporais formativas no âmbito familiar, no seu espaço socioprofissional e na sala aula. Assim cria-se uma interface plural aperfeiçoada pelas práticas pedagógicas. As ferramentas didáticas, quando utilizadas nos procedimentos derivados da conexão entre academia e conhecimento popular, ampliam-se no momento em que acrescentam a pedagogia da terra à história das pessoas, transvertendo metodologias formativas subordinadas à cultura dominante em ações que incluem territorialidade e identidades sociais campesinas em autonomia (CAMPOS; OLIVEIRA, 2012);

III. atendimento às demandas das políticas públicas para a Educação do Campo, assim como às demandas do campo de um modo geral, no sentido de oferecer bases sólidas para os educandos assimilarem o caráter dinâmico da vida campesina em seus traços históricos,

culturais, econômicos e sociais, a fim de que seus anseios mais legítimos e remotos, reprimidos há séculos, encontrem eco e resolutividade a partir de uma nova perspectiva que estabeleça rupturas epistemológicas e existenciais (UFPI, 2013). Políticas de amplificação do conjunto de escolas públicas que proveem educação básica no e do campo, com o equivalente estabelecimento de propostas de estruturação curricular e da atividade do magistério, proporcionando uma modificação considerável do panorama atual, garantindo a efetivação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Tais políticas devem ofertar educação básica no campo com o nível de qualidade que assegure aos estudantes o direito de acesso e permanência na escola (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2013). Para Molina e Sá (2012) as políticas públicas de educação para o meio rural no Brasil sempre se guiaram pelo paradoxo campo-cidade e não contemplaram as demandas e peculiaridades dos povos do campo, de forma singular, no que concerne à formação docente. A partir da luta dos trabalhadores camponeses, o panorama começou a se transformar como consequência do protagonismo dos movimentos sociais no certame por uma proposta de educação e de campo sintonizadas com o plano de desenvolvimento emancipatório para o país. É mister evidenciar a função que as políticas afirmativas de direitos exercem no seio da universidade (pública), no momento em que inserem a singularidade e diversidade da juventude rural. Além do impacto motivado pela relação com discentes de outras proveniências sociais e no reordenamento do mecanismo docente e acadêmico da universidade, os estudantes descendentes do campo trazem consigo o *múnus* apresentado a eles por suas comunidades originárias e pelos movimentos sociais: reagir a luta coletiva que os trouxe até a universidade como protagonistas de uma lida histórica por direitos (MOLINA; SÁ, 2012);

IV. resposta às proposições dos Movimentos Sociais e Sindicais, Fóruns de diálogo, secretarias estaduais e municipais de educação com ações afirmativas capazes de metamorfosear o *status quo* educacional no campo, sobretudo no que tange à frágil e insatisfatória oferta de educação no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. A Licenciatura em Educação do Campo também é fruto de uma intensa luta de décadas das diversas instituições que compõem os coletivos das comunidades por um processo formativo que considerasse de forma profunda e séria a peculiaridade da matriz camponesa multifacetária. Assim o perfil de educadores que se deseja formar nessa ação conjunta consiste em pessoas aptas a atuar perpassando a educação escolar tradicional (UFPI, 2013). Com base na premissa de que a Licenciatura em Educação do Campo é resultado da participação direta dos movimentos sociais na sua forma de conceber, atesta-se que ela participa do movimento contra-hegemônico de transformação das políticas públicas de educação nacionais;

V. formação superior específica para participantes dos movimentos camponeses com o intuito de promover a expansão da oferta de Educação Básica nas comunidades rurais; o atendimento à demanda apresentada no campo, espaço em que existe a necessidade de profissionais do magistério qualificados para o ensino das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas e Sociais. Vale frisar igualmente a fundamental promoção de professores multidisciplinares, assim como a sólida formação do educador do campo como protagonista na proposição e implementação das mudanças político-pedagógicas necessárias às escolas que alcançam as comunidades que trabalham e vivem no e do campo. Portanto, a LEDOC/UFPI pretende assegurar os três alicerces (articulados) do perfil de formação: preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento; para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários (MOLINA; SÁ, 2012) (UFPI, 2013);

VI. elaborar, sistematizar e disseminar os saberes de diversas áreas epistemológicas, organizando o trabalho pedagógico, de modo específico para os equipamentos de ensino do Ensino Fundamental e Médio do campo, enfatizando como elementos significativos dentro do processo de formação a atuação educativa coletiva e a docência multidisciplinar por eixos do conhecimento (UFPI, 2013);

VII. habilitação de profissionais do magistério por área de conhecimento para atuação na educação básica, articulando a esta formação a preparação para a gestão dos processos educativos escolares e comunitários. A principal finalidade dessa estratégia consiste na colaboração com a construção de métodos eficazes que promovam transformações na cultura do emprego e geração de conhecimento no campo, rompendo tanto com prismas habituais fragmentados do sistema de produção do conhecimento quanto com a disciplinarização da complexa situação socioeconômica campesina hodierna (MOLINA; SÁ, 2012). Nesse sentido, a Ledoc inovou na matriz curricular estruturando os componentes em quatro grandes áreas do saber: Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Linguagens (expressão e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura). No contexto dos quatro cursos ofertados pela UFPI têm-se as áreas de Ciências da Natureza (em três) e de Ciências Humanas e Sociais (em um). Há um alinhamento de elementos tradicionalmente disciplinares mediante uma investigação expandida de saberes científicos os quais interagem de modo recíproco apoiados por contornos complementares da realidade. Associar definitivamente o conhecimento que a ciência ajuda a construir e as indagações da vida se coloca no cerne dessa questão (UFPI, 2013). Instituir o currículo por áreas não elimina o trabalho pedagógico disciplinar. Em contrapartida é viável que haja um currículo sistematizado

recorrendo a disciplinas e uma atividade pedagógica partindo das áreas do conhecimento e esteado nas práticas interdisciplinares;

VIII. oportunidade ampla quanto às condições de acesso. A forma de ingresso aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI se dá por meio de processo seletivo específico com profusa oportunidade de ingresso para docentes que se encontram em atividade efetiva nas escolas do e no campo; para pessoas vinculadas às práticas produtivas e sociais do campo, residentes no campo, participantes de movimentos, associações, cooperativas, sindicatos de camponeses; e estudantes oriundos de Escolas Técnicas ou Agrotécnicas, Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Escolas de Assentamentos e demais escolas rurais (UFPI, 2013);

IX. superação das desvantagens educacionais principalmente no que diz respeito à dicotomia secular cidade-campo, visando a atender à pauta social e pedagógica das comunidades camponesas, a fim de que se promova equidade na seara do ensino e da aprendizagem (UFPI, 2013);

X. colaborar com o desenvolvimento local e regional através de estratégias formativas no espaço territorial de convivência do e no campo, tornando os educandos aptos a realizarem ações sobretudo de sustentabilidade e conseqüentemente melhorando a qualidade de vida dos povos e das comunidades (UFPI, 2013).

Todos os aspectos explicitados nesta subseção têm ligação direta ou indireta com elementos contidos na ideia de comunidade cívica, pois, de acordo com os autores observados no primeiro capítulo, principalmente, encontram-se as devidas linhas de correspondência.

Com base nos estudos de Walzer (1983, 1990), Fernandes (2000) e Putnam (2006), são características da comunidade cívica correlacionadas com os princípios da Ledoc/UFPI: participação (cívica) ativa na esfera sociopolítica através do engajamento; fortalecimento do caráter democrático nas plataformas social e governamental; capital social; igualdade de condições e oportunidades; primazia da coletividade sobre o individualismo na atmosfera da diversidade; ênfase nos aspectos qualitativos; descentralização; confiança; papel imprescindível das associações; valorização do republicanismo; unidade social; desenvolvimento sustentável.

Cabe salientar e ratificar mais uma vez que a Ledoc fortalece a cultura e os valores dos povos do campo, na medida em que, por meio de seus processos formativos, colabora para o desenvolvimento das comunidades camponesas na esfera pessoal e sobretudo coletiva, oferecendo um novo olhar e uma nova postura transformadora diante das condições atuais.

A relevância do alinhamento político e ideológico da UFPI com o projeto neoliberal e o tratamento que a própria universidade oferece à Ledoc em determinadas situações (como no caso de alguns benefícios da assistência estudantil dos quais os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo não gozam, em comparação aos demais, da utilização marginal da estrutura física no CAFS e da dificuldade financeira para custear ações necessárias à integração da UFPI no cenário regional e nacional) e suas ações dentro da conjuntura de disputa no tabuleiro do poder denotam grandes desafios para o curso.

A complexidade do panorama político pode piorar consideravelmente a situação das Ledocs, do campo e das universidades federais de uma forma geral, principalmente tendo em vista a compreensão acerca da democracia, da autonomia, da diversidade e das minorias que a atual gestão do governo federal e MEC expressam em suas concepções acerca da administração pública.

4.3 Perfil dos integrantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí

De acordo com a Tabela 1, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) apresenta-se nos campi de Floriano-PI (CAFS), Teresina-PI (CMPP), Bom Jesus-PI (CPCE) e Picos-PI (CSHNB), com ênfase em Ciências da Natureza para Floriano, Picos e Teresina, e em Ciências Humanas e Sociais para Bom Jesus. Nos quatro campi o processo de seleção (vestibular) para essa licenciatura ocorreu em seis oportunidades, totalizando uma oferta de 1440 vagas (360 por curso), sendo dois processos em 2014, dois em 2015, um em 2016 e um em 2017 (UFPI, 2018)

Em Floriano o curso conta com duzentos e nove estudantes ativos (menor número), quatorze docentes (menor número) e um assistente administrativo, contemplando nessa referência discente os estados do Piauí e Maranhão, vinte e quatro municípios e oitenta e quatro comunidades vinculadas aos discentes. Sua organização curricular prevê etapas presenciais semestrais no regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) e com o sistema atual de créditos (conforme documento em anexo), o qual havia iniciado no modo de blocos (UFPI, 2013).

No caso de Teresina, onde se concentra o maior número de estudantes ativos, ou seja, duzentos e quarenta, o curso conta com quinze docentes, um assistente administrativo, uma pedagoga e um técnico de laboratório, contemplando nessa base estudantil os estados do Piauí e Maranhão, trinta e cinco municípios (maior número) e oitenta e seis comunidades. Seu arranjo

curricular preconiza etapas presenciais semestrais no regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) no formato do sistema de blocos (UFPI, 2018).

Bom Jesus encontra-se com duzentos e vinte e dois estudantes ativos, dezesseis docentes (maior número), três assistentes administrativos (não exclusivos) e contempla nessa referência discente o estado do Piauí, o Distrito Federal, dezessete municípios (menor número) e cinquenta e três comunidades (menor número). Sua composição curricular indica para etapas presenciais semestrais no regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) e com o sistema de blocos (UFPI, 2018).

Por fim, Picos conta com duzentos e vinte e dois estudantes ativos, quinze docentes, um assistente administrativo e uma pedagoga, abrangendo referencialmente no que concerne ao aspecto discente, o estado do Piauí, trinta e um municípios e concentrando o maior número de comunidades referenciadas, que são cento e quinze. Sua organização curricular preconiza etapas presenciais semestrais no regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) e no desenho do sistema de blocos (UFPI, 2018).

Tabela 1 – Informações gerais Ledoc UFPI

LEDOC/UFPI	CAFS	CPCE	CMPP	CSHNB
Ênfase	Ciências da Natureza	Ciências Humanas e Sociais	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza
Vestibulares (2014.1, 2014.2, 2015.1, 2015.2, 2016 e 2017)	6	6	6	6
Vagas ofertadas	360	360	360	360
Estudantes ativos / %	209 (58,06%)	222 (61,67%)	240 (66,67%)	222 (61,67%)
Evasão / %	151 (41,94%)	138 (38,33%)	120 (33,33%)	138 (38,33%)
Número de docentes	14	16	15	15
Outros servidores	Assistente administrativo (1)	Assistente administrativo (3)	Assistente administrativo (1), Pedagoga (1), Técnico de laboratório (1)	Assistente administrativo (1), Pedagoga (1)
Estado-DF/Municípios/comunidades contemplados	2/24/84	2/17/52	2/35/86	1/31/113
Organização curricular	Etapas presenciais semestrais / regime de	Etapas presenciais semestrais / regime de	Etapas presenciais semestrais / regime de	Etapas presenciais semestrais / regime de alternância (Tempo

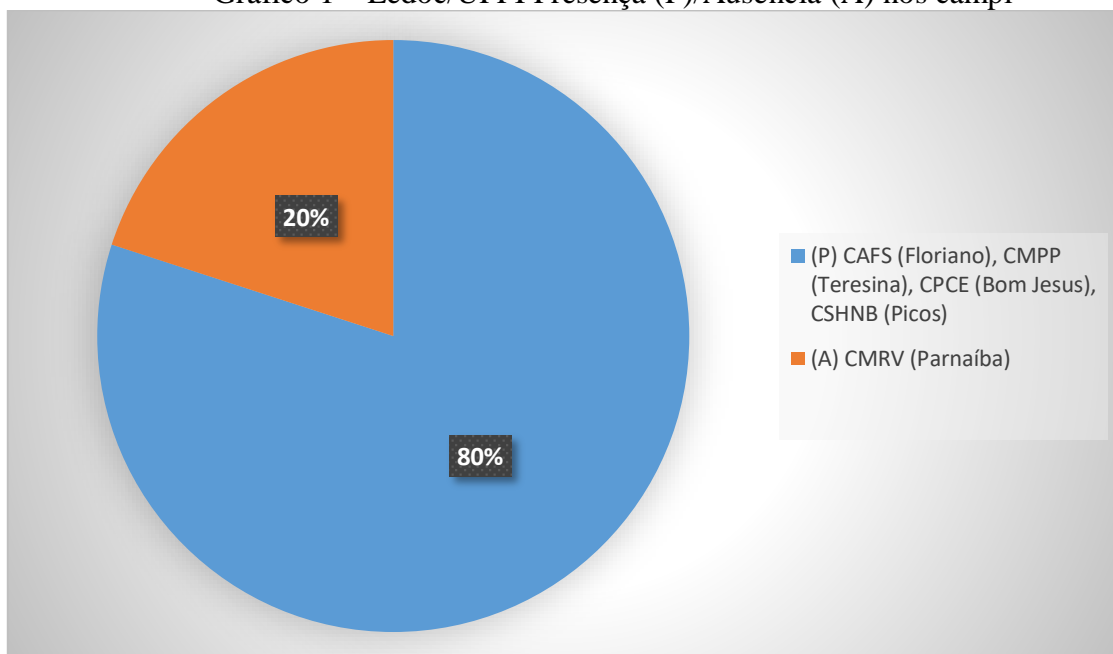
alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) / sistema de créditos (migração)	alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) / sistema de blocos	alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) / sistema de blocos	Universidade e Tempo Comunidade) / sistema de blocos
---	--	--	--

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI – entre janeiro e julho de 2018.

Esse retrato inicial oferece uma chave de leitura apontando para alguns dados que merecem atenção no cenário geral. Primeiramente observa-se o caráter de novidade, de capilaridade e de concentração em área do saber nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo dentro da ambiência da UFPI. São quatro anos de implantação propriamente dita (primeiro processo de seleção para o ingresso discente em 2014.1), uma presença em 80% dos cinco campi da universidade, estando ausente apenas em Parnaíba-PI (Campus Ministro Reis Veloso) e forte enfoque nas Ciências da Natureza (75% da oferta). Isso revela uma conjunção de natureza experimental (devido a novidade e recente implantação do curso), força institucional (por conta da concentração de 4 cursos numa mesma instituição) e acento conceitual (em virtude do aspecto peculiar pedagógico denotado no regime de alternância) no desenho das Ledocs ufianas (UFPI, 2018).

Além disso, constata-se também que esses cursos ofertados pela UFPI perpassam as fronteiras piauienses e chegam a outras unidades do arranjo federativo, fato que demonstra seu caráter expansivo, solidário, plural e multicultural. Aliada a essa realidade igualmente comprova-se uma taxa de permanência discente que varia entre 58,06% (Florianópolis – CAFS) e 66,67% (Teresina – CMPP), contra uma evasão que oscila entre 33,33% (Teresina – CMPP) e 41,94% (Florianópolis – CAFS), portanto acima dos índices examinados pelo Censo do Ensino Superior 2015, os quais cravaram 43% de evasão nas universidades públicas federais. Das 1.440 vagas ofertadas desde 2014, 893 ainda são matrículas atuais ativas de estudantes dos quatro cursos, ou seja, 62,01%. Desse modo, as impressões iniciais apontam para tendências que serão verificadas na sequência desta abordagem (UFPI, 2018).

Gráfico 1 – Ledoc/UFPI Presença (P)/Ausência (A) nos campi



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI – entre janeiro e julho de 2018.

4.4 Perfil discente das Ledocs

Nesta seção, aborda-se o perfil dos ingressantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, tendo em vista elementos tais como gênero, faixa etária, permanência e evasão e os estados, municípios e comunidades de origem desses discentes.

4.4.1 Processos seletivos

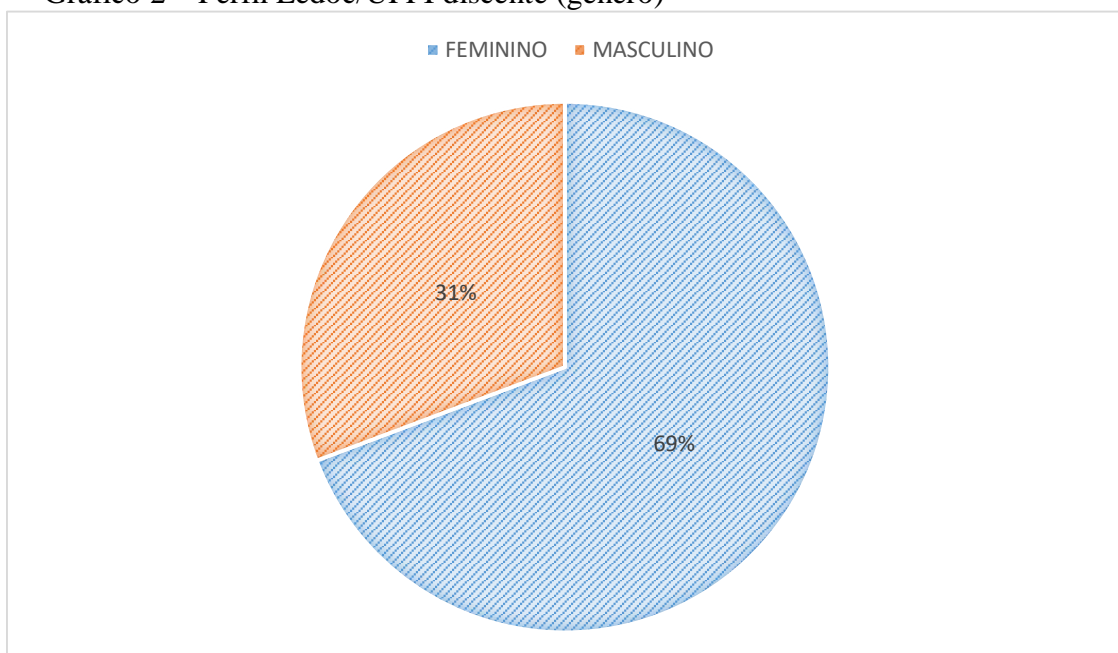
Os processos seletivos para o ingresso dos estudantes ocorreram através de editais unificados, contemplando as mesmas quantidades de vagas e de certames nos campi pesquisados, ou seja, 1.440 (360 por curso) em 6 editais, sendo dois no ano de 2014, dois no ano de 2015, um em 2016 e o último em 2017. Observa-se que a partir de 2016 houve uma redução pela metade no número de vagas anuais considerando o ano de implantação (2014). A média de oferta por curso caiu de 120 nos dois primeiros anos para 90 no momento atual. Isso nos levanta questionamento quanto ao planejamento e à própria sobrevivência do curso na circunstância iminente de sucessivos cortes no orçamento da educação efetuados pelo governo federal sobretudo no último biênio 2016-2018 (UFPI, 2018).

4.4.2 Gênero

Floriano/CAFS (com 209 discentes ativos) apresenta 81,82% de estudantes do sexo feminino e 18,18% do sexo masculino, revelando o maior contraste de gênero dos cursos Ledoc no contexto da UFPI. Em Bom Jesus/CPCE tem-se essa mesma preponderância com números pouco menos distantes; do sexo feminino são 70,27%, para 29,73% do sexo masculino. Já em Teresina/CMPP a realidade é bastante diferente, pois 52,5% dos estudantes são do sexo masculino, enquanto que 47,5% são do sexo feminino. Finalmente em Picos/CSHNB apenas 22,52% dos educandos são do sexo masculino, para 77,48% do sexo feminino, a segunda maior discrepância na classe gênero (UFPI, 2018).

Afirma-se daí que a Ledoc da UFPI é predominantemente frequentada por mulheres. Na média geral dos quatro cursos, são 69,27% do corpo discente do sexo feminino e 30,73% do sexo masculino, chegando a uma proporção de aproximadamente 7 mulheres para 3 homens a cada grupo de 10 educandos (UFPI, 2018).

Gráfico 2 – Perfil Ledoc/UFPI discente (gênero)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI – entre janeiro e julho de 2018

4.4.3 Faixa etária

Para a abordagem acerca da dimensão etária dos estudantes dos cursos Ledoc, será aplicada metodologia de exame com base na estruturação científica realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e com base também nas diretrizes da Lei 12.852/2013 (Estatuto da Juventude) para a separação panorâmica dos respectivos grupos, a saber: jovens (de 17 a 29 anos), adultos (de 30 a 59 anos) e idosos (a partir de 60 anos) (UFPI, 2018).

No desenho geral, dos 893 estudantes ativos em julho de 2018 distribuídos pelos quatro cursos, 540 (60,47%) se encontram na faixa etária jovem (entre 17 e 29 anos) – sendo 133 em Floriano/CAFS, 145 em Teresina/CMPP, 121 em Bom Jesus/CPCE e 141 em Picos/CSHNB – ; 347 (38,86%) na faixa etária adulta (entre 30 e 59 anos) – sendo 75 em Floriano/CAFS, 92 em Teresina/CMPP, 101 em Bom Jesus/CPCE e 79 em Picos/CSHNB; e 6 (0,67%) são idosos (a partir dos 60 anos) – sendo 1 em Floriano/CAFS, 3 em Teresina/CMPP e 2 em Picos/CSHNB (UFPI, 2018).

A Tabela 2 a seguir confirma o que se demonstra com uma disposição mais didática do ponto de vista da assimilação.

Tabela 2 – Estudantes Ledoc UFPI por faixa etária

Município/campus	Jovem	Adulto	Idoso	TOTAL
Floriano/CAFS	133	75	1	209
Teresina/CMPP	145	92	3	240
Bom Jesus/CPCE	121	101	0	222
Picos/CSHNB	141	79	2	222
TOTAL	540	347	6	893

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI).

Em Floriano/CAFS a faixa etária discente varia entre 17 e 61 anos de idade, concentrando seu maior contingente na juventude (133). Já na capital, Teresina/CMPP, a faixa etária sofre uma variação mais ampla de 17 a 64 anos de idade, apresentando o maior número de estudantes jovens (145) e idosos (3) no cenário geral de todos os cursos. Em Bom Jesus/CPCE, por outro lado, tem-se o menor espaço etário entre os educandos, variando entre 18 e 55 anos de idade, bem como o maior quantitativo de adultos (101) estudando. Picos/CSHNB, enfim, encontra-se com faixa etária oscilando entre 17 e 64 anos de idade (a

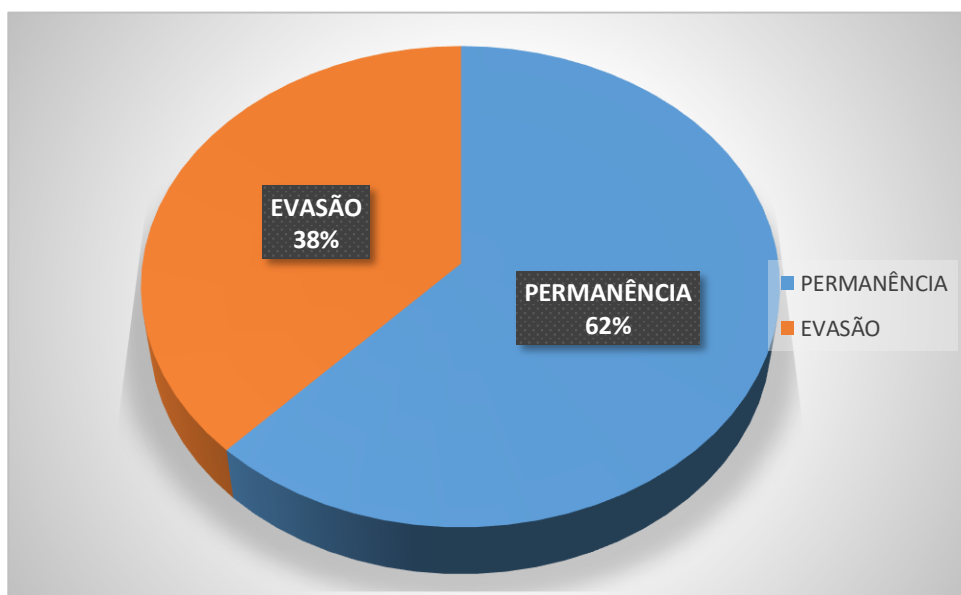
maior juntamente com Teresina), contabilizando sua maior concentração de educandos ativos nos jovens, variável semelhante em todos os campi (UFPI, 2018).

Portanto, no plano geral, a faixa etária discente dos cursos Ledoc no contorno da UFPI ostenta uma flutuação entre 17 e 64 anos de idade, com uma escala quantitativa etária que em todos os campi obedece a mesma ordem decrescente: jovem, adulto e idoso. Cumpre sublinhar que todas as categorias examinadas foram registradas na amostra promovida nos campi, exceto estudantes idosos no Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE), em Bom Jesus (PI).

4.4.4 Permanência e evasão

Em Floriano/CAFS, a taxa de permanência/evasão é de 58,06%/41,94%, em Teresina/CMPP chega a 66,67%/33,33%, enquanto em Bom Jesus/CPCE e Picos/CSHNB tem-se a mesma porcentagem de 61,67%/38,33%. Em comparação com os índices de permanência/evasão anotados no último Censo do Ensino Superior (2015), no tocante às universidades públicas federais no nível de graduação, os quais ficaram na casa de 57%/43%, as Licenciaturas em Educação do Campo da UFPI se mantém até o presente instante abaixo da média nacional, seja no prisma particular (supracitado), seja na média geral (62,02%/37,98%) (UFPI, 2018).

Gráfico 3 – Perfil Ledoc/UFPI discente (Permanência/Evasão)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI – entre janeiro e julho de 2018.

4.4.5 Estados, municípios e comunidades

O polo de Floriano (CAFS) contempla estudantes matriculados oriundos dos estados do Piauí e Maranhão e conseqüentemente dos seguintes municípios (24): Alvorada do Gurgueia (PI), Amarante (PI), Arraial (PI), Barão de Grajaú (MA), Bertolândia (PI), Cajazeiras (PI), Campinas do Piauí (PI), Colônia do Gurgueia (PI), Eliseu Martins (PI), Floriano (PI), Francisco Ayres (PI), Itaueira (PI), Jerumenha (PI), Manoel Emídio (PI), Nazaré do Piauí (PI), Nova Iorque (MA), Oeiras (PI), Rio Grande do Piauí (PI), São Francisco do Maranhão (MA), São Francisco do Piauí (PI), São Miguel do Fidalgo (PI), São Raimundo Nonato (PI), Sebastião Leal (PI), Uruçuí (PI) (UFPI, 2018).

As comunidades (84) de referência dos estudantes são: Água Boa, Alecrim, Alegre, Algodões, Alto Alegre, Amolar, Arraial, Assentamento Bom Sucesso, Assentamento Brejinho, Assentamento Canela de Velho, Assentamento Cascavel, Assentamento Casulo, Assentamento Catarens, Assentamento Irajá, Assentamento Oriente, Assentamento Santo Antonio, Assentamento Santo Expedito, Bandarra, Barra do Coqueiro, Barra do Itaueira, Barra do Lance, Barreiro, Barro Rachado, Belo Monte, Boa Vista, Boi Morto, Boqueirão, Brejinho, Buriti Terceiro, Cabaceiro, Camarinhas, Campo de Bola, Canto de Guaribas, Canto do Pequi, Capote, Caraíbas, Caraíbas dos Lopes, Choro, Corrente das Flores, Currais, Curral Velho, Escondido, Fazenda Santa Maria, Ilha, Junco, Lagoa do Luís, Lagoa do Luizão, Lajedo, Lameirão, L3, Malhadinha, Malícia, Manga, Marruá, Mata/Arara, Melancia, Morada Nova, Morrinhos, Oriente, Papa Pombo, Paracati, Pau de Leite, Pau D'óleo, Paulista, Ponta D'água, Porteiras, Peri-Peri, Riacho dos Potes, Rio Branco, Roça Nova, Rodagem, Saco dos Méis, Saco, Salinas, São Pedro, Serrinha, Sussuapara, Tabocal, Tabuleiro do Mato, Tabuleiro Salinas, Tiúbas, Vão da Bacaba, Vereda dos Cágados e Vereda Grande (UFPI, 2018).

O polo de Teresina (CMPP) contempla também discentes matriculados oriundos dos estados do Piauí e Maranhão e conseqüentemente dos seguintes municípios (35): Afonso Cunha (MA), Altos (PI), Assunção do Piauí (PI), Barras (PI), Batalha (PI), Beneditinos (PI), Boa Hora (PI), Buruti dos Lopes (PI), Buruti dos Montes (PI), Campo Largo (PI), Campo Maior (PI), Castelo do Piauí (PI), Coivaras (PI), Demerval Lobão (PI), Jardim do Mulato (PI), Jatobá do Piauí (PI), Joaquim Pires (PI), José de Freitas (PI), Juazeiro do Piauí (PI), Lagoa Alegre (PI), Lagoa de São Francisco (PI), Luzilândia (PI), Matias Olímpio (PI), Miguel Alves (PI), Milton Brandão (PI), Nossa Senhora de Nazaré (PI), Pau D'arco (PI), Pedro II (PI), Piri-piri (PI), São

João da Fronteira (PI), São João do Arraial (PI), Sigefredo Pacheco (PI), Teresina (PI), Timon (MA), União (PI) (UFPI, 2018).

As comunidades (86) de referência dos discentes são: Alazão, Angelim, Assentamento Aninga, Assentamento Barrinha, Assentamento Caravelas, Assentamento Faveira II, Assentamento Iracema, Assentamento Nossa Senhora da Paz, Assentamento Ouro Verde, Assentamento Palmeiras, Assentamento Saco Curtume, Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, Assentamento São Francisco I, Assentamento Triunfo, Assentamento Vale da Esperança, Assentamento Várzea I, Assentamento 17 de abril, Baixa da Roça, Baixão do Curralinho, Bandeira, Barra das Pombas, Barreiros, Batista, Bela Vista dos Nunes, Brejo, Cajaíba, Cajueiro, Caldeirãozinho, Campo Largo, Canto Alegre, Canto do Araça, Canto dos Ossos, Capinal, Carnaúbas, Cedro, Chapada do Lajedo, Chapadinha, Chapadinha Sul, Cocalinho, Doroteu Sertão, Engenho Novo, Ezequiel, Flores, Formosa, Forquilha, Gameleira, Gatos, Gia, Km 11 (PI 112), Lajedo, Lambuzio, Major Benedito Macedo, Malhada, Malhada Vermelha, Nossa Senhora de Fátima, Nova Olinda, Oiticica II (Indígena), Olho D'água Grande, Paciência, Parafuso, Paraíso, Pau D'arco, Pedra Branca, Pega Bem, Piranhas, Poção, Poções, Rio dos Santos, Salsas, Samambaia, Santo Antonio dos Patrícios, Santo Expedito, São João, São José, São José dos Patos, São Mateus, Serragem, Severiano Medeiros, Sítio, Tamanduá, Tapuia, Taquara, Vaca Brava, Vila, Vila Santo Nome de Maria, Vizeu (UFPI, 2018).

O polo de Bom Jesus (CPCE) também contempla estudantes matriculados oriundos do estado do Piauí e do Distrito Federal, assim como dos seguintes municípios (17): Alvorada do Gurgueia (PI), Barreiras do Piauí (PI), Bom Jesus (PI), Brasília (DF), Colônia do Gurgueia (PI), Cristino Castro (PI), Curimatá (PI), Currais (PI), Eliseu Martins (PI), Guaribas (PI), Júlio Borges (PI), Monte Alegre do Piauí (PI), Palmeira do Piauí (PI), Redenção do Gurgueia (PI), Riacho Frio (PI), Santa Filomena (PI), Santa Luz (PI). (UFPI, 2018).

As comunidades (52) de referência dos estudantes são: Alagado, Aliança do Gurgueia, Alto Alegre, Assentamento Barra Verde, Assentamento Lagoa do Mocambo, Assentamento Pé do Morro, Assentamento Taboca, Baixão de Eusébio, Bamburral, Barra de Santana, Barra do Sítio, Bela Vista, Boa Vista, Bom Jardim, Bom Retiro, Brejo da Conceição, Brejo da Lagoa, Buriti Seco, Cabeça D'água, Cacimbas, Cajazeiras, Conceição, Corrente do Pará, Corrente dos Matões, Data Toca, Ema, Empoeira Grande, Eugénópolis, Feirinha, Japecanga, Lages, Laranjeiras, Livramento, Lourenço, Mesquita, Paixão das Ovelhas, Palestina, Panasco, Parabatins, Pequi, Piripiri, Primavera, Rio Preto, Santa Cruz, Santo Antonio, São José, São Marcos, Tucuns, Tucunzal, Vale do Gurgueia, Vaqueta, Várzea Grande (UFPI, 2018).

O polo de Picos (CSHNB) igualmente contempla discentes matriculados oriundos do estado do Piauí e conseqüentemente dos seguintes municípios (31): Alagoinha (PI), Aroazes (PI), Aroeira do Itaim (PI), Belém do Piauí (PI), Betânia (PI), Bocaina (PI), Campo Grande (PI), Dom Expedito Lopes (PI), Francisco Santos (PI), Geminiano (PI), Inhuma (PI), Ipiranga (PI), Isaías Coelho (PI), Itainópolis (PI), Jacobina (PI), Jaicós (PI), Massapê (PI), Monsenhor Hipólito (PI), Paquetá (PI), Patos (PI), Picos (PI), Pimenteiras (PI), Santa Cruz (PI), Santana do Piauí (PI), São João da Varjota (PI), São Luís do Piauí (PI), Simões (PI), Sussuapara (PI), Vera Mendes (PI), Vila Nova (PI), Wall Ferraz (PI) (UFPI, 2018).

As comunidades (113) de referência dos estudantes são: Abóbora, Aerolândia, Angical, Angical II, Angical dos Domingos, Assentamento Ambrósio, Assentamento Barreiros, Baixio do Deca, Baraúnas, Barrocas, Boa Vista, Bocolo, Bom Nome, Boqueirão da Onça, Brejo da Fortaleza, Cabaceira, Cacimbinha, Cajazeira dos Gonçalves, Cajueiro, Caldeirão, Canabrava, Canabrava dos Amaro, Canto, Canto dos Cocos, Caranibas, Cercadinho, Chapada da Lagoa, Chapada do Mocambo, Chapada do Jaburu, Codó, Coroatá, Cortado, Costaneira, Cristovinho, Curralinho, Deserto, Furta-lhe a Volta, Espinheiro, Estrivarias, Gameleira, Gameleira dos Rodrigues, Ipueiras, Km 80, Jaburu, Jardim Natal, Jardins, Jatobá, João Tubi, Juazeiro do Quito, Jurema, Lagoa Comprida, Lagoa de Cima, Lagoa dos Cavalos, Lagoa dos Marcelinos, Lagoa Grande, Lagoa Seca, Lazãozinho, Madeira Cortada, Malhada, Manaíba, Marimbas, Mesa de Pedra, Mirolândia, Morro do Milho, Morro Redondo, Nova Descoberta, Nova Olinda, Osmundo Costa, Palmeiras, Pau D'arco, Paulista, Paraibinha, Parque de Exposição, Passagem, Passagem das Pedras, Pedrinhas, Peixe, Piçarra, Poço Redondo, Queimada da Ema, Quilombo Cana Brava dos Amaros, Quilombo Potes, Retiro, Riachão, São Domingos, São Francisco, São José, São José dos Cocos, Serra Azul, Serra da Fava Preta, Serra de Dentro, Serra do Cajueiro, Serra do Caldeirão, Serra do Campo Grande, Serra dos Pinheiros, Serra do Tanque, Serranópolis, Serra Velha, Serrinha, Sítio Veredão, Sossego, Tabatinga, Tamboril, Tanque, Tanque Novo, Torrões, Umari, Vaquejador, Várzea da Cruz, Várzea dos Franco, Várzea Grande, Várzea Queimada, Veredão (UFPI, 2018).

Tabela 3 – Perfil dos discentes LEDOC/CAFS Floriano-PI

PERFIL DISCENTE LEDOC/CAFS – FLORIANO (PI)	
VAGAS OFERTADAS	360
PROCESSOS SELETIVOS / ANO	6 / 2014 (2), 2015 (2), 2016 (1), 2017 (1)
ATIVOS	209 (58,06%)
EVASÃO	151 (41,94%)
GENERO	Masculino 38 (18,18%) / Feminino 171 (81,82%)
IDADE	1957, 1959, 1961, 1962, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969 (2), 1970 (2), 1971, 1972 (4), 1973, 1974, 1975 (4), 1976 (4), 1977 (2), 1978 (3), 1979 (5), 1980 (4), 1981 (3), 1982 (6), 1983 (4), 1984 (4), 1985 (4), 1986 (5), 1987 (3), 1988 (4), 1989 (8), 1990 (4), 1991 (9), 1992 (12), 1993 (14), 1994 (7), 1995 (22), 1996 (15), 1997 (15), 1998 (16), 1999 (9), 2000, 2001
MUNICÍPIOS/ESTADOS-DF	24/2 Alvorada do Gurgueia (PI), Amarante (PI), Arraial (PI), Barão de Grajaú (MA), Bertolínia (PI), Cajazeiras (PI), Campinas do Piauí (PI), Colônia do Gurgueia (PI), Eliseu Martins (PI), Floriano (PI), Francisco Ayres (PI), Itaueira (PI), Jerumenha (PI), Manoel Emídio (PI), Nazaré do Piauí (PI), Nova Iorque (MA), Oeiras (PI), Rio Grande do Piauí (PI), São Francisco do Maranhão (MA), São Francisco do Piauí (PI), São Miguel do Fidalgo (PI), São Raimundo Nonato (PI), Sebastião Leal (PI), Uruçuí (PI)
COMUNIDADES	84 Água Boa, Alecrim, Alegre, Algodões, Alto Alegre, Amolar, Arraial, Assentamento Bom Sucesso, Assentamento Brejinho, Assentamento Canela de Velho, Assentamento Cascavel, Assentamento Casulo, Assentamento Catarens, Assentamento Irajá, Assentamento Oriente, Assentamento Santo Antonio, Assentamento Santo Expedito, Bandarra, Barra do Coqueiro, Barra do Itaueira, Barra do Lance, Barreiro, Barro Rachado, Belo Monte, Boa Vista, Boi Morto, Boqueirão, Brejinho, Buriti Terceiro, Cabaceiro, Camarinhas, Campo de Bola, Canto de Guaribas, Canto do Pequi, Capote, Caraíbas, Caraíbas dos Lopes, Choro, Corrente das Flores, Currais, Curral Velho, Escondido, Fazenda Santa Maria, Ilha, Junco, Lagoa do Luís, Lagoa do Luizão, Lajedo, Lameirão, L3, Malhadinha, Malícia, Manga, Marruá, Mata/Arara, Melancia, Morada Nova, Morrinhos, Oriente, Papa Pombo, Paracati, Pau de Leite, Pau D'óleo, Paulista, Ponta D'água, Porteiras, Peri-Peri, Riacho dos Potes, Rio Branco, Roça Nova, Rodagem, Saco dos Méis, Saco, Salinas, São Pedro, Serrinha, Sussuapara, Tabocal, Tabuleiro do Mato, Tabuleiro Salinas, Tiúbas, Vão da Bacaba, Vereda dos Cágados, Vereda Grande

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI.

Tabela 4 – Perfil discente LEDOC/CMPP – Teresina/PI

PERFIL DISCENTE LEDOC/CMPP – TERESINA (PI)	
VAGAS OFERTADAS	360
PROCESSOS SELETIVOS / ANO	6 / 2014 (2), 2015 (2), 2016 (1), 2017 (1)
ATIVOS	240 (66,67%)
EVASÃO	120 (33,33%)
GENERO	Masculino 126 (52,5%) / Feminino 114 (47,5%)
IDADE	1954 (2), 1955, 1960, 1961 (3), 1962, 1963 (3), 1964, 1965, 1967 (2), 1968 (2), 1969 (6), 1970 (4), 1971 (2), 1972 (3), 1973 (3), 1974 (7), 1975 (6), 1976 (4), 1977 (3), 1978 (9), 1979 (4), 1980 (6), 1981 (3), 1982 (3), 1983 (9), 1984 (5), 1985 (6), 1986 (6), 1987 (5), 1988 (3), 1989 (8), 1990 (10), 1991 (9), 1992 (9), 1993 (8), 1994 (9), 1995 (14), 1996 (15), 1997 (16), 1998 (23), 1999 (16), 2000 (5), 2001 (3)
MUNICÍPIOS/ESTADOS-DF	35/2 Afonso Cunha (MA), Altos (PI), Assunção do Piauí (PI), Barras (PI), Batalha (PI), Beneditinos (PI), Boa Hora (PI), Buriti dos Lopes (PI), Buriti dos Montes (PI), Campo Largo (PI), Campo Maior (PI), Castelo do Piauí (PI), Coivaras (PI), Demerval Lobão (PI), Jardim do Mulato (PI), Jatobá do Piauí (PI), Joaquim Pires (PI), José de Freitas (PI), Juazeiro do Piauí (PI), Lagoa Alegre (PI), Lagoa de São Francisco (PI), Luzilândia (PI), Matias Olímpio (PI), Miguel Alves (PI), Milton Brandão (PI), Nossa Senhora de Nazaré (PI), Pau D'arco (PI), Pedro II (PI), Piri-piri (PI), São João da Fronteira (PI), São João do Arraial (PI), Sigefredo Pacheco (PI), Teresina (PI), Timon (MA), União (PI)
COMUNIDADES	86 Alazão, Angelim, Assentamento Aninga, Assentamento Barrinha, Assentamento Caravelas, Assentamento Faveira II, Assentamento Iracema, Assentamento Nossa Senhora da Paz, Assentamento Ouro Verde, Assentamento Palmeiras, Assentamento Saco Curtume, Assentamento Santo Antonio do Campo Verde, Assentamento São Francisco I, Assentamento Triunfo, Assentamento Vale da Esperança, Assentamento Várzea I, Assentamento 17 de abril, Baixa da Roça, Baixão do Curralinho, Bandeira, Barra das Pombas, Barreiros, Batista, Bela Vista dos Nunes, Brejo, Cajaíba, Cajueiro, Caldeirãozinho, Campo Largo, Canto Alegre, Canto do Araça, Canto dos Ossos, Capinal, Carnaúbas, Cedro, Chapada do Lajedo, Chapadinha, Chapadinha Sul, Cocalinho, Doroteu Sertão, Engenho Novo, Ezequiel, Flores, Formosa, Forquilha, Gameleira, Gatos, Gia, Km 11 (PI 112), Lajedo, Lambuzio, Major Benedito Macedo, Malhada, Malhada Vermelha, Nossa Senhora de Fátima, Nova Olinda, Oiticica II (Indígena), Olho D'água Grande, Paciência, Parafuso, Paraíso, Pau D'arco, Pedra Branca, Pega Bem, Piranhas, Poção, Poções, Rio dos Santos, Salsas, Samambaia, Santo Antonio dos Patrícios, Santo Expedito, São João, São José, São José dos Patos, São Mateus, Serragem, Severiano Medeiros, Sítio, Tamanduá, Tapuia, Taquara, Vaca Brava, Vila, Vila Santo Nome de Maria, Vizeu

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI.

Tabela 5 – Perfil discente LEDOC/CPCE – Bom Jesus-PI

PERFIL DISCENTE LEDOC/CPCE – BOM JESUS (PI)	
VAGAS OFERTADAS	360
PROCESSOS SELETIVOS / ANO	6 / 2014 (2), 2015 (2), 2016 (1), 2017 (1)
ATIVOS	222 (61,67%)
EVASÃO	138 (38,33%)
GENERO	Masculino 66 (29,73%) / Feminino 156 (70,27%)
IDADE	1963, 1965, 1966, 1967 (2), 1968, 1971 (2), 1972 (2), 1973, 1974 (3), 1975 (3), 1976 (5), 1977 (3), 1978 (5), 1979 (9), 1980 (7), 1981 (6), 1982 (6) 1983 (13), 1984 (4), 1985 (11), 1986 (5), 1987 (6) 1988 (4), 1989 (10), 1990 (4), 1991 (7), 1992 (3), 1993 (13), 1994 (11), 1995 (15), 1996 (13), 1997 (19), 1998 (12), 1999 (7), 2000 (7)
MUNICÍPIOS/ESTADO-DF	17/2 Alvorada do Gurgueia (PI), Barreiras do Piauí (PI), Bom Jesus (PI), Brasília (DF), Colônia do Gurgueia (PI), Cristino Castro (PI), Curimatá (PI), Currais (PI), Eliseu Martins (PI), Guaribas (PI), Júlio Borges (PI), Monte Alegre do Piauí (PI), Palmeira do Piauí (PI), Redenção do Gurgueia (PI), Riacho Frio (PI), Santa Filomena (PI), Santa Luz (PI)
COMUNIDADES	52 Alagado, Aliança do Gurgueia, Alto Alegre, Assentamento Barra Verde, Assentamento Lagoa do Mocambo, Assentamento Pé do Morro, Assentamento Taboca, Baixão de Eusébio, Bamburral, Barra de Santana, Barra do Sítio, Bela Vista, Boa Vista, Bom Jardim, Bom Retiro, Brejo da Conceição, Brejo da Lagoa, Buriti Seco, Cabeça D'água, Cacimbas, Cajazeiras, Conceição, Corrente do Pará, Corrente dos Matões, Data Toca, Ema, Empoeira Grande, Eugenópolis, Feirinha, Japecanga, Lages, Laranjeiras, Livramento, Lourenço, Mesquita, Paixão das Ovelhas, Palestina, Panasco, Parabatins, Pequi, Piripiri, Primavera, Rio Preto, Santa Cruz, Santo Antonio, São José, São Marcos, Tucuns, Tucunzal, Vale do Gurgueia, Vaqueta, Várzea Grande

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI.

Tabela 6 – Perfil dos discentes LEDOC/CSHNB – Picos-PI

PERFIL DISCENTE LEDOC/CSHNB – PICOS (PI)	
VAGAS OFERTADAS	360
PROCESSOS SELETIVOS / ANO	6 / 2014 (2), 2015 (2), 2016 (1), 2017 (1)
ATIVOS	222 (61,67%)
EVASÃO	138 (38,33%)
GENERO	Masculino 50 (22,52%) / Feminino 172 (77,48%)
IDADE	1954, 1957, 1963, 1966 (2), 1967, 1968, 1969, 1970, 1971 (2), 1972, 1973, 1974, 1975 (3), 1976 (3), 1977 (2), 1978 (4), 1979 (6), 1980 (2), 1981 (2), 1982 (10), 1983 (4), 1984 (7), 1985 (7), 1986 (6), 1987 (5), 1988 (14), 1989 (10), 1990 (5), 1991 (4), 1992 (6), 1993 (12), 1994

(7), 1995 (11), 1996 (16), 1997 (25), 1998 (19), 1999 (17), 2000 (8),
2001

(Conclusão)

PERFIL DISCENTE LEDOC/CSHNB – PICOS (PI)

MUNICÍPIOS/ESTADOS-DF

31/1

Alagoinha (PI), Aroazes (PI), Aroeiras do Itaim (PI), Belém do Piauí (PI), Betânia (PI), Bocaina (PI), Campo Grande (PI), Dom Expedito Lopes (PI), Francisco Santos (PI), Geminiano (PI), Inhuma (PI), Ipiranga (PI), Isaías Coelho (PI), Itainópolis (PI), Jacobina (PI), Jaicós (PI), Massapê (PI), Monsenhor Hipólito (PI), Paquetá (PI), Patos (PI) Picos (PI), Pimenteiras (PI), Santa Cruz (PI), Santana do Piauí (PI), São João da Varjota (PI), São Luís do Piauí (PI), Simões (PI), Sussuapara (PI), Vera Mendes (PI), Vila Nova (PI), Wall Ferraz (PI),

COMUNIDADES

113

Abóbora, Aerolândia, Angical, Angical II, Angical dos Domingos, Assentamento Ambrósio, Assentamento Barreiros, Baixio do Deca, Baraúnas, Barrocas, Boa Vista, Bocolo, Bom Nome, Boqueirão da Onça, Brejo da Fortaleza, Cabaceira, Cacimbinha, Cajazeira dos Gonçalves, Cajueiro, Caldeirão, Canabrava, Canabrava dos Amaro, Canto, Canto dos Cocos, Caranibas, Cercadinho, Chapada da Lagoa, Chapada do Mocambo, Chapada do Jaburu, Codó, Coroatá, Cortado, Costaneira, Cristovinho, Curralinho, Deserto, Furta-lhe a Volta, Espinheiro, Estrivarias, Gameleira, Gameleira dos Rodrigues, Ipueiras, Km 80, Jaburu, Jardim Natal, Jardins, Jatobá, João Tubi, Juazeiro do Quito, Jurema, Lagoa Comprida, Lagoa de Cima, Lagoa dos Cavalos, Lagoa dos Marcelinos, Lagoa Grande, Lagoa Seca, Lazãozinho, Madeira Cortada, Malhada, Manaíba, Marimbas, Mesa de Pedra, Mirolândia, Morro do Milho, Morro Redondo, Nova Descoberta, Nova Olinda, Osmundo Costa, Palmeiras, Pau Darco, Paulista, Paraibinha, Parque de Exposição, Passagem, Passagem das Pedras, Pedrinhas, Peixe, Piçarra, Poço Redondo, Queimada da Ema, Quilombo Cana Brava dos Amaros, Quilombo Potes, Retiro, Riachão, São Domingos, São Francisco, São José, São José dos Cocos, Serra Azul, Serra da Fava Preta, Serra de Dentro, Serra do Cajueiro, Serra do Caldeirão, Serra do Campo Grande, Serra dos Pinheiros, Serra do Tanque, Serranópolis, Serra Velha, Serrinha, Sítio Veredão, Sossego, Tabatinga, Tamboril, Tanque, Tanque Novo, Torrões, Umari, Vaquejador, Várzea da Cruz, Várzea dos Franco, Várzea Grande, Várzea Queimada, Veredão.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI.

Para consumir esta etapa, convém apontar alguns destaques que revelam peculiaridades que nos proporcionam compreender melhor a paisagem do campo piauiense a partir do *status quo* da Ledoc ufiana discente, nesses pouco mais de quatro anos de existência propriamente dita:

i. a promoção do *encontro de gerações* no ambiente universitário e comunitário promovidos pela educação. São 47 anos que separam cronologicamente os estudantes mais novos (17 anos) de Floriano, Teresina e Picos dos estudantes mais experientes (64 anos) de Teresina e Picos. Isso revela o traço atrativo e inclusivo da Ledoc para os sujeitos do campo de maneira incondicional, apesar das mazelas históricas do ponto de vista social, econômico e

cultural, tais como o baixo nível educacional, de saúde e renda, comparados aos da cidade (UFPI, 2018).

ii. a geografia abrangente, a superação das distâncias e a confecção de um *novo mapa peculiar do campo*, a partir da Licenciatura em Educação do Campo. 98 municípios piauienses, 5 municípios maranhenses e Brasília formam o território de alcance estudantil que reúne os estados do Piauí, Maranhão e Distrito Federal. Cidades radicalmente extremas, como é o caso de Luzilândia (Norte do Piauí) e Brasília (DF), revelam o alcance do curso. Tomando como base as cidades-sede dos campi e os municípios com estudantes mais distantes, tem-se 277 km separando Floriano (PI) de São Raimundo Nonato (PI), 301 km separando Teresina (PI) de Buriti dos Lopes (PI), 1.092 km separando Bom Jesus (PI) de Brasília (DF) e 199 km entre Picos (PI) e Betânia (PI) (PIAUI, 2015).

Isso revela o traço democrático do curso, uma vez que oferece para sujeitos de contextos sociais, econômicos e culturais distintos a mesma plataforma de formação e as mesmas condições de acesso, permanência e conclusão. Observa-se que há similaridade entre essa política pública e a concepção de comunidade cívica elaborada por Putnam (2006), no tocante à perspectiva de equidade e de associativismo, possibilitando a geração de capital social.

iii. a *pluralidade comunitária* no seio da UFPI e a simpatia da *originalidade regional* valorizando a identidade do campo evidenciam o caráter democrático da Ledoc. 335 comunidades compõem a fotografia mais específica do campo, uma vez que expressam a cosmovisão de homens e mulheres em formação. 31 assentamentos, 2 comunidades remanescentes de quilombos e uma comunidade indígena integram esse coletivo como importantes referências. Nomes locais carregados de simbologia traduzem uma mensagem subliminar e ao mesmo tempo cristalina que transcende a academia, pois cada expressão significa uma história, uma afetividade e uma conquista pessoal e/ou coletiva. Termos curiosos e criativos como Abóbora, Alazão, Barro Rachado, Boi Morto, Boqueirão da Onça, Cabeça D'água, Campo de Bola, Capote, Choro, Furta-lhe a Volta, Paciência, Paixão das Ovelhas, Parafuso, Passagem das Pedras, Pau de Leite, Queimada da Ema e Serra da Fava Preta dão o tom diversamente colorido para o cenário universitário na interface com a cultura camponesa (UFPI, 2018).

Aliadas a muitos outros traços, essas características constituem o perfil discente da Ledoc na UFPI, enriquecedoras do horizonte universitário especialmente no tocante ao processo de ensinar e aprender.

4.5 Perfil docente das Ledocs

O retrato que expõe os traços peculiares do corpo docente atuante nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI pode ser analisado com base no quadro que vem abaixo, a partir de detalhes alusivos a sete eixos norteadores com os quais se formará o mosaico conceitual final. Ei-los: quantidade, gênero, faixa etária, vínculo institucional, área de formação, grau de formação e naturalidade.

Tabela 7 – Retrato docente LEDOC/UFPI

Quantidade	60
Gênero	Masculino 26 (43,33%) / Feminino 34 (56,67%)
Faixa etária	28, 29 (5), 30, 31 (5), 32 (5), 33 (4), 34 (3), 35 (6), 36, 37 (4), 38 (3), 39 (3), 40 (7), 42, 44 (3), 45, 47 (2), 51 (2), 52, 56, 59
Vínculo institucional	58 Efetivos com Dedicção Exclusiva (D.E.) e 2 Temporários com Tempo Integral (T.I.) 40 horas
Área de formação	Ciências Biológicas (15), Extensão e Desenvolvimento Rural (2), Filosofia (5), Física (6), Geografia (1), História (4), Pedagogia (17), Química (6), Sociologia (4)
Grau de formação	Doutorado (24), Doutorando (24), Mestre (11), Especialista (1)
Naturalidade	Bahia (1), Ceará (5), DF (1), Maranhão (1), Minas Gerais (4), Pará (1), Paraíba (2), Paraná (1), Pernambuco (1), Piauí (32), Rio Grande do Norte (1), Rio Grande do Sul (1), São Paulo (9),

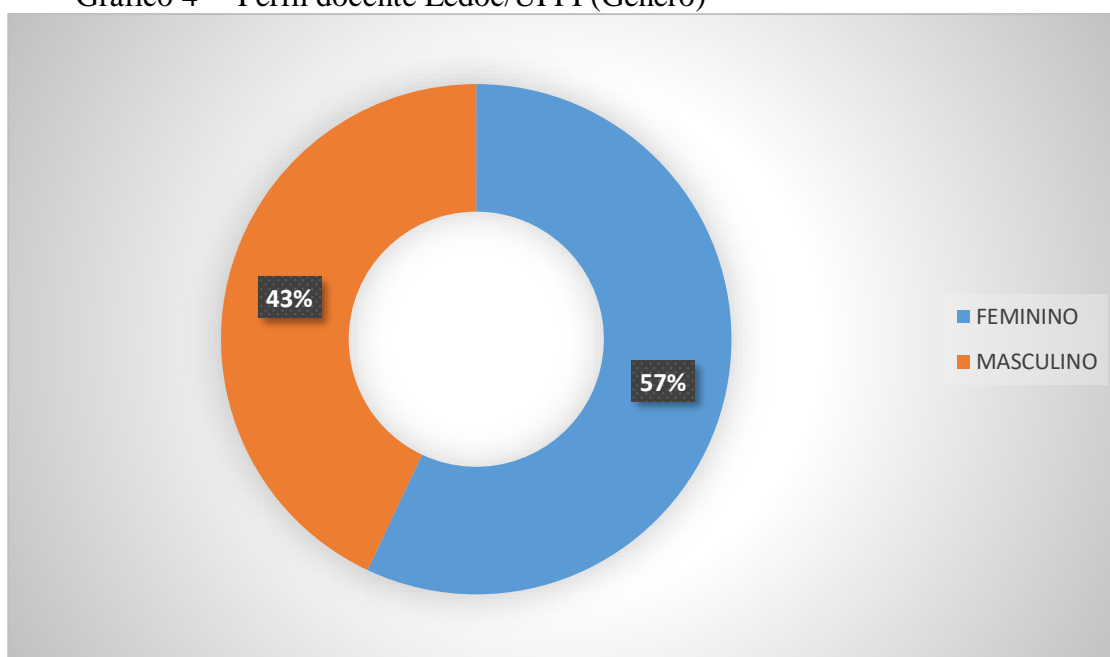
Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI.

4.5.1 Gênero

Em Floriano – CAFS, são 14 docentes, sendo 8 (57,14%) do sexo masculino e 6 (42,86%) do sexo feminino. Em Teresina – CMPP, dos 15 professores, 5 (33,33%) são do sexo masculino, enquanto 10 (66,67%) são do sexo feminino. No campus de Bom Jesus/CPCE, dos 16 docentes 7 (43,75%) são do sexo masculino e 9 (56,35%) são do sexo feminino. Já em Picos – CSHNB, dos 15 professores, 6 (40%) são do sexo masculino e 9 (60%) do sexo feminino (UFPI, 2018).

Como se nota claramente no plano geral, há uma superioridade de docentes do sexo feminino (34/56,67%) sobre aqueles do sexo masculino (26/43,33%), apesar de a maioria não ser tão dominante. Com exceção feita a Floriano, todos os campi apresentam supremacia das professoras em números (UFPI, 2018).

Gráfico 4 – Perfil docente Ledoc/UFPI (Gênero)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI – entre janeiro e julho de 2018.

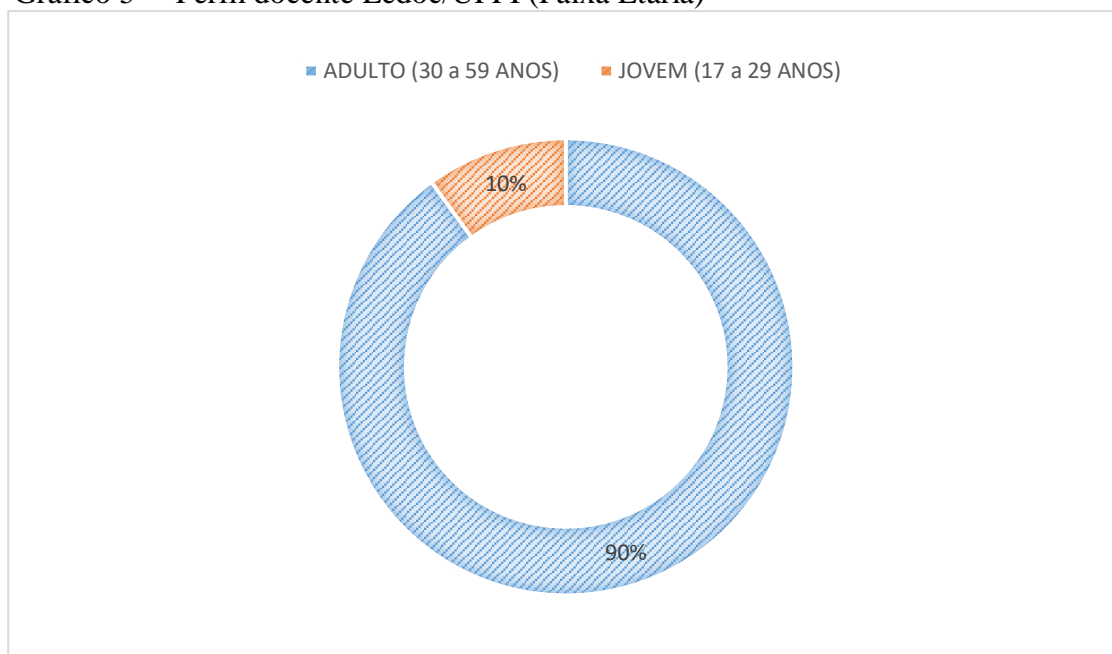
4.5.2 Faixa etária

Com o escopo de realizar abordagem acerca da dimensão etária dos docentes em efetivo exercício nos cursos Ledoc, será aplicada a mesma metodologia de exame utilizada no perfil discente, tendo em vista a semelhança nas características.

No esboço geral, do total de 60 professores atuando em 2018 e distribuídos pelos quatro cursos, 54 (90,0%) se encontram na faixa etária adulta (entre 30 e 59 anos) – sendo 11 em Floriano-CAFS, 15 em Teresina-CMPP, 14 em Bom Jesus-CPCE e 14 em Picos-CSHNB e apenas 6 (10,00%) na faixa etária jovem (entre 17 e 29 anos) – sendo 3 em Floriano-CAFS, 2 em Bom Jesus-CPCE e 1 em Picos-CSHNB. Como se observa, o perfil docente da Ledoc no âmbito da UFPI se manifesta majoritariamente composto por adultos (UFPI, 2018).

Em Floriano-CAFS as idades dos docentes variam entre 28 e 59 anos; em Teresina-CMPP oscilam entre 31 e 61 anos; em Bom Jesus-CPCE os indicadores sofrem variação entre 29 e 56 anos; e finalmente em Picos-CSHNB a faixa etária docente se encontra entre a mínima de 29 e a máxima de 42 anos de idade. Teoricamente este dado exhibe a possibilidade de uma face mais madura na seara docente diante da realidade multifacetária do curso (UFPI, 2018).

Gráfico 5 – Perfil docente Ledoc/UFPI (Faixa Etária)



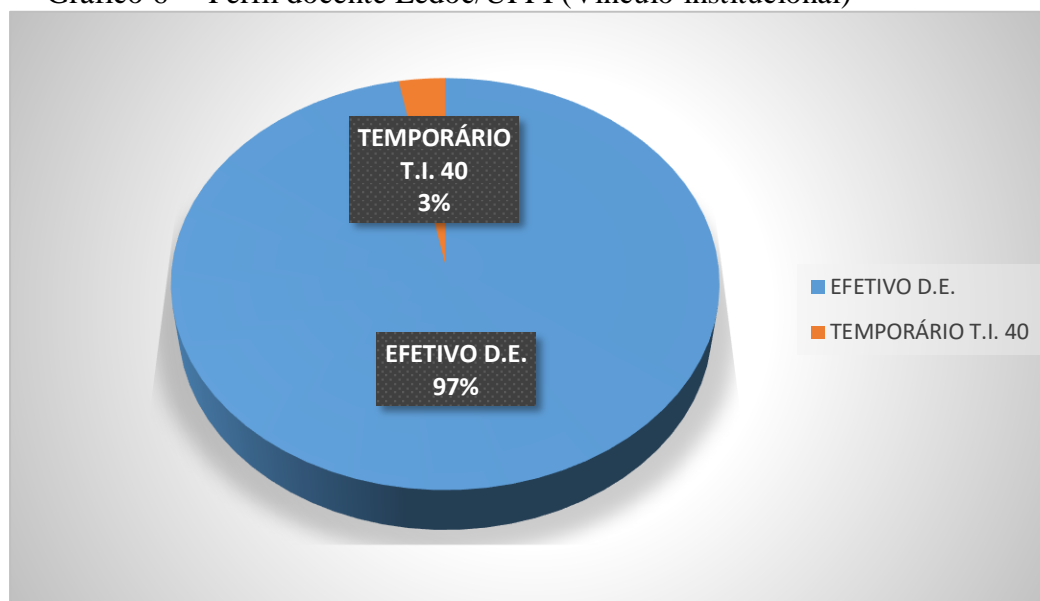
Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI – entre janeiro e julho de 2018.

4.5.3 Vínculo institucional

No tocante ao nexu institucional, do universo de 60 professores atuando na Ledoc da Universidade Federal do Piauí, 58 (96,67%) têm vínculo efetivo no regime de Dedicção Exclusiva (D.E.) e 2 (3,33%) têm vínculo temporário no regime de Tempo Integral (T.I.) 40 horas com a instituição. Em Floriano, Teresina e Picos, todos os docentes são Efetivos com Dedicção Exclusiva (D.E.). Porém em Bom Jesus 14 são Efetivos com Dedicção Exclusiva (DE) e 2 são contratados temporariamente no regime de Tempo Integral (T.I.), 40 horas (UFPI, 2018).

De acordo com a realidade demonstrada, identifica-se uma atmosfera de total estabilidade profissional, especialmente quanto ao aspecto de adaptação, planejamento e implicações teórico-práticas do curso, tendo em vista que, seu caráter permanente no vínculo entre os profissionais do magistério e a universidade, com raríssimas exceções (isto é, os dois profissionais de contrato temporário), oferece condições para o pleno desempenho dos papéis, assim como estimula o ingresso de quadros cada vez mais qualificados.

Gráfico 6 – Perfil docente Ledoc/UFPI (Vínculo institucional)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI – entre janeiro e julho de 2018.

4.5.4 Área de formação

No panorama geral são 9 áreas de conhecimento integrando o mosaico da Ledoc ufpiana com a respectiva quantidade de professores: Pedagogia (17), Ciências Biológicas (15), Física (6), Química (6), Filosofia (5), História (4), Sociologia (4), Extensão e Desenvolvimento Rural (2) e Geografia (1) (UFPI, 2018).

Em Floriano-CAFS encontram-se 5 docentes da área de Ciências Biológicas, 1 de Filosofia, 2 de Física, 3 de Pedagogia, 2 de Química e 1 de Sociologia. Ressalta-se que ainda existe uma vaga sem ocupação a ser preenchida futuramente. Teresina-CMPP conta com 5 docentes da área de Ciências Biológicas, 1 de Filosofia, 2 de Física, 3 de Pedagogia, 2 de Química e 1 de Sociologia. Em Bom Jesus-CPCE os docentes se distribuem da seguinte forma: 4 de História, 1 de Geografia, 1 de Filosofia, 2 de Extensão e Desenvolvimento Rural, 5 de Pedagogia e 2 de Sociologia. Enfim, Picos-CSHNB conta com 5 docentes de Ciências Biológicas, 2 de Física, 1 de Filosofia, 5 de Pedagogia e 2 de Química (UFPI, 2018).

Tudo isso denota a essência multidisciplinar dos cursos, acentuando a larga envergadura de saberes que permeia o universo intelectual e aponta novas luzes para o estatuto epistemológico e existencial do campo, com a pertinente colaboração da academia.

Outro elemento que merece menção é a condição basilar curricular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, evidenciada no sustentáculo comum pedagógico, bem

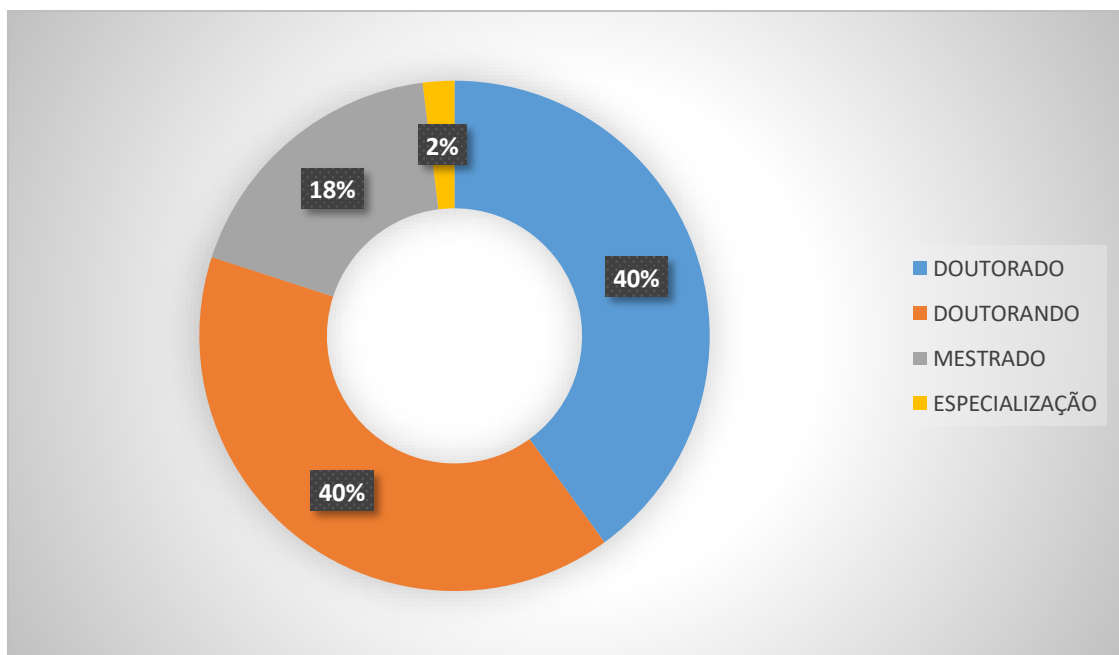
como nas áreas transversais como a filosofia e a sociologia. Os princípios didático, político e científico norteiam as Ledocs como um tambor de ressonância no seio da comunidade propriamente dita.

4.5.5 Grau de formação

Quanto ao grau de formação dos docentes tem-se um desenho geral de 24 (40%) doutores, 24 (40%) doutorandos, 11 (18,33%) mestres e 1 (1,67%) Especialista. Quando distribui-se esse contingente pelos quatro campi verifica-se que Floriano-CAFS concentra 3 doutores (menor número), 5 doutorandos e 6 mestres (maior parcela); Teresina/CMPP acumula 7 doutores, 5 doutorandos e 3 mestres; Bom Jesus-CPCE reúne 8 doutores (maior quantidade), 6 doutorandos, 1 mestre (menor número) e 1 especialista; Picos-CSHNB, afinal, absorve 6 doutores, 8 doutorandos (maior parcela) e 1 mestre (menor número) (UFPI, 2018).

As informações designam uma marcante predominância de doutores e doutorandos no ambiente da Ledoc. Esses representam exatamente 80% (40% e 40%) dos professores que atuam nos cursos, realçando o alto nível de competência refletido no ensino, na pesquisa e na extensão, principalmente no que concerne à retroalimentação para as comunidades de referência dos estudantes (UFPI, 2018).

Gráfico 7 – Perfil docente Ledoc/UFPI (Grau de formação)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI – entre janeiro e julho de 2018.

4.5.6 Naturalidade

Por último, no tocante à naturalidade, o cenário global dos professores se nos apresenta com os seguintes cálculos: Piauí com 32 (53,32%), São Paulo com 9 (15,00%), Ceará com 5 (8,33%), Minas Gerais com 4 (6,66%), Paraíba com 2 (3,33%), Bahia com 1 (1,67%), DF com 1 (1,67%), Maranhão com 1 (1,67%), Pará com 1 (1,67%), Paraná com 1 (1,67%), Pernambuco com 1 (1,67%), Rio Grande do Norte com 1 (1,67%) e Rio Grande do Sul com 1 (1,67%) (UFPI, 2018).

Quanto à plataforma específica de cada curso, averigua-se que Floriano-CAFS conta com 11 professores piauienses, 1 maranhense, 1 paranaense e 1 paulista; Teresina-CMPP reúne 10 docentes piauienses, 2 paulistas, 1 cearense, 1 mineiro e 1 paraibano; Bom Jesus-CPCE incorpora 6 educadores piauienses, 4 paulistas, 1 brasiliense, 1 mineiro, 1 paraense, 1 pernambucano, 1 potiguar e 1 gaúcho; e Picos-CSHNB registra 5 docentes piauienses, 4 cearenses, 2 mineiros, 2 paulistas, 1 baiano e 1 paraibano, totalizando assim o coletivo de educadores da Ledoc ufpiana.

Destaca-se a abrangência de representatividade de todas as regiões do país representadas pelos docentes dos cursos Ledoc da UFPI. São 7 estados do Nordeste (Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte), 2 estados do Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), 2 estados do Sul (Paraná e Rio Grande do Sul), o Distrito Federal do Centro-Oeste e 1 estado do Norte (Pará). A prevalência nordestina se torna incontestável, reunindo 53,85% de todos os estados representados e 77,78% dos estados da região, traduzindo também e naturalmente uma vigorosa influência cultural (UFPI, 2018).

O desenho apresentado simboliza claramente uma interessante pluralidade cultural que expressa uma riqueza de cosmovisões e antropovisões, assim como a necessidade constante do diálogo na construção de uma proposta coletiva de educação que inclua todas as “tribos” a partir de quem exerce o múnus de ensinar.

Seguem os quadros que estampam o que se discorre nesta subdivisão, considerando sobretudo a variedade de elementos constantes na análise bem como todo o percurso trilhado até aqui.

Tabela 8 – Perfil dos docentes LEDOC/CAFS Floriano-PI

PERFIL DOCENTE LEDOC/CAFS – FLORIANO (PI)	
QUANTIDADE	14
GENERO	Masculino 8 / Feminino 6
FAIXA ETÁRIA	1959, 1966, 1974 (2), 1980, 1981, 1983, 1985, 1986 (2), 1988, 1989 (2), 1990
VÍNCULO INSTITUCIONAL	14 EFETIVOS D.E.
ÁREA	Ciências Biológicas (5), Filosofia (1), Física (2), Pedagogia (3), Química (2), Sociologia (1)
GRAU DE FORMAÇÃO	3 doutores, 5 doutorandos, 6 mestres
NATURALIDADE	Maranhão (1), Paraná (1), Piauí (11), São Paulo (1)

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI.

Tabela 9 – Perfil dos docentes LEDOC/CMPP – Teresina/PI

PERFIL DOCENTE LEDOC/CMPP – TERESINA (PI)	
QUANTIDADE	15
GENERO	Masculino 5 / Feminino 10
FAIXA ETÁRIA	1967 (2), 1971, 1973, 1974, 1978 (2), 1979 (2), 1980, 1983 (3), 1986, 1987
VÍNCULO INSTITUCIONAL	15 EFETIVOS D.E.
ÁREA	Ciências Biológicas (5), Filosofia (1), Física (2), Pedagogia (4), Química (2), Sociologia (1)
GRAU DE FORMAÇÃO	7 doutores, 5 doutorandos e 3 mestres
NATURALIDADE	Ceará (1), Minas Gerais (1), Paraíba (1), Piauí (10), São Paulo (2)

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI.

Tabela 10 – Perfil dos docentes LEDOC/CPCE – Bom Jesus//PI

PERFIL DOCENTE LEDOC/CPCE – BOM JESUS (PI)	
QUANTIDADE	16
GENERO	Masculino 7 / Feminino 9
FAIXA ETÁRIA	1962, 1971, 1978, 1981 (2), 1983, 1984 (2), 1986 (2), 1987 (4), 1989 (2)
VÍNCULO INSTITUCIONAL	14 EFETIVOS (D.E.) E 2 CONTRATOS TEMPORÁRIOS (T.I. 40H)
ÁREA	Extensão e Desenv. Rural (2), Filosofia (2), Geografia (1), História (4), Pedagogia (5), Sociologia (2)
GRAU DE FORMAÇÃO	8 doutores, 6 doutorandos, 1 mestre e 1 especialista
NATURALIDADE	Distrito Federal (1), Minas Gerais (1), Pará (1), Pernambuco (1), Piauí (6), Rio Grande do Norte (1), Rio Grande do Sul (1), São Paulo (4)

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI).

Tabela 11 – Perfil dos docentes LEDOC/CSHNB – Picos/PI

PERFIL DOCENTE LEDOC/CSHNB – PICOS (PI)	
QUANTIDADE	15
GENERO	Masculino 6 / Feminino 9
FAIXA ETÁRIA	1976, 1978 (4), 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985 (3), 1989
VÍNCULO INSTITUCIONAL	15 EFETIVOS D.E
ÁREA	Ciências Biológicas (5), Física (2), Filosofia (1), Pedagogia (5), Química (2)
GRAU DE FORMAÇÃO	6 doutores, 8 doutorandos e 1 mestre
NATURALIDADE	Bahia (1), Ceará (4), Minas Gerais (2), Paraíba (1), Piauí (5), São Paulo (2)

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPI).

Ao término deste percurso, cabe indicar alguns pontos de relevo que oferecem melhor entendimento relativo ao campo piauiense, a partir do ângulo de visão docente da Ledoc no contexto da UFPI, ao passo que nos levam a sugerir novas concepções e novas posturas diante de novas exigências imperativas.

Inicialmente vale frisar o diálogo institucional que ocorre sobre gênero, gerações, trabalho, formação, sociedade e cultura no âmbito docente das Ledocs. Verifica-se isso no movimento de promoção da igualdade de condições para homens e mulheres, na conexão entre jovens e adultos construindo uma identidade acadêmica, na busca por dignidade dos indivíduos enquanto sujeitos vocacionados ao mundo do trabalho legítimo, na opção preferencial pelo conhecimento que liberta produzindo equidade, no espírito de participação coletiva enaltecendo as subjetividades e na influência cultural consolidando o perfil identitário, os quais se solidificam como “faróis” iluminando a postura docente.

O novo desenho geográfico que se forma a partir da Licenciatura em Educação do Campo deve despertar nos profissionais do magistério superior o desejo por novas assimilações, uma vez que a reunião de tantos paradigmas culturais possibilita a construção de novas maneiras de enxergar o mundo e as pessoas. No processo de ensinar e aprender o docente tem a grande oportunidade e o desafio de realizar a revolução do conhecimento a qual é uma revolução plenamente humana.

4.6 Epílogo

À guisa de conclusão, compreende-se que se torna pertinente salientar algumas impressões ao se finalizar esta pesquisa, considerando todo o caminho que se levou para chegar

até aqui. Os dados nos mostram direta e indiretamente vários cenários e permitem algumas ponderações.

Em princípio fica bastante evidente que a Ledoc no contexto da UFPI é fruto das lutas dos movimentos sociais do campo²⁵, sobretudo em nível nacional, e deve ser um curso voltado para os sujeitos relacionados ao campo e à educação, sejam eles identificados nos seus papéis específicos, com o intuito de promover as transformações necessárias e cabíveis nesta área geográfica e social. Dialogando com uma das premissas da comunidade cívica, o curso oportuniza condições iguais de formação a indivíduos com cenários distintos do ponto de vista social, econômico, organizacional, educacional etc.

Outro elemento que merece visibilidade é a organização curricular da Ledoc, concebida idealmente na pedagogia da alternância (simbolizada pela ambivalência do Tempo Universidade e Tempo Comunidade), por área de conhecimento e no sistema de blocos, tudo isso como valorização do seu território e de sua cultura histórica na relação com a academia, como forma de afirmar a necessidade de se estudar os fenômenos da realidade atual em toda sua complexidade através de uma análise que absorva totalidades nas suas contradições e no seu movimento histórico, e finalmente como maneira de fortalecer no estudante o espírito dialogal de pertencimento a um ciclo coletivo dentro da universidade. Esses fatores têm papel fundamental no sucesso do curso.

A promoção de processos, metodologias e comportamentos docentes que viabilizem o diálogo constante e necessário entre educação e existência também é essencial nessa conjuntura, sobretudo como modo de certificar equilíbrio entre austeridade intelectual e reconhecimento dos saberes já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas experiências socioculturais.

Mais um ponto de realce é a necessidade de intercâmbio entre os cursos para a partilha de experiências e ciência diante da realidade regional/local ampla e de um cenário multifacetário das comunidades com seus legítimos representantes. Além de proporcionar o

²⁵ Como efeito das reivindicações apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais, no texto final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, ocorrida em 2004, o MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu em 2005 um grupo de trabalho para produzir subsídios com a finalidade de sustentar uma política de formação de educadores do campo. A partir desse esforço foi criado o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). O projeto político-pedagógico original à implantação desta nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras se organizou efetivamente em 2007 baseado nas instruções do documento aprovado por aquele grupo de trabalho no âmbito da Secadi, composto por representantes dos movimentos sociais e sindicais, representantes das universidades e técnicos do MEC, onde foram apresentadas as razões da causa de sua criação (MOLINA; SÁ, 2012).

fortalecimento dos laços de identidade ou as permutas culturais, promove relevantes aproximações.

Observa-se, a título de sugestão, uma melhor organização cadastral dos estudantes no Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), a fim de que seus perfis correspondam fielmente a suas naturezas integralmente, tendo em vista a necessidade de referências seguras.

Quanto aos outros servidores que integram a estrutura funcional da Ledoc na UFPI, percebe-se que nos campi de Teresina (CMPP) e Picos (CSHNB) existe exclusividade dos servidores (pedagogas, assistentes administrativos e técnico de laboratório) para o desempenho de suas atividades, refletindo uma organização mais avançada no tocante aos arquivos documentais, aos formulários espelhados e ao acesso ao próprio curso em si. De outra forma, em Floriano (CAFS) e Bom Jesus (CPCE) não há exclusividade dos servidores para com o curso, gerando um padrão organizacional mais incipiente relativo aos arquivos documentais, aos formulários espelhados e ao acesso ao próprio curso em si, mesmo havendo apoio funcional geral determinado pelas gestões das unidades.

O perfil discente predominantemente jovem, feminino e culturalmente plural se mostra como um desafio e também como uma virtude para o curso, no diálogo com a contemporaneidade e seus temas. Mesmo sendo uma constante preocupação, os níveis de evasão se mantêm abaixo da média das universidades públicas federais, seja na média geral dos quatro cursos, seja no índice particular, fato muito satisfatório.

O retrato docente, diante da realidade etária possível e de outras variáveis abordadas nessa análise, aponta para um coletivo majoritariamente adulto (nem jovem nem idoso), qualificado, estável profissionalmente, predominantemente piauiense/nordestino e cultural/regionalmente bem representado. Isso projeta uma certa segurança para o curso, do ponto de vista de suas capacidades de autoafirmação situacional, uma vez que os professores se encontram numa faixa etária madura, com um nível bastante satisfatório de competência formativa, estabilizados no serviço público através de concurso efetivo e representando todas as regiões brasileiras e suas peculiaridades (reforçando o caráter inclusivo próprio da Ledoc). Elementos que indicam uma condição extremamente favorável para a execução do curso.

Destarte, apoiado pelos dados coletados, delinea-se o rosto da Licenciatura em Educação do Campo, qualificado pela Universidade Federal do Piauí, com sua história cinquentenária como Instituição Federal de Ensino Superior, projetando leituras, hermenêuticas, crítica e atitudes diante dos perfis encontrados na interface com a ideia de comunidade cívica e suas peculiaridades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma longa trajetória percorrida nesta dissertação, compreende-se que se pode extrair algumas importantes considerações no que concerne ao desenvolvimento dos povos do campo piauiense na sua relação com a Universidade Federal do Piauí, pautada pelo norte da perspectiva da comunidade cívica.

O desenvolvimento da comunidade camponesa precisa ser assimilado a partir de suas próprias matrizes. Por isso, não se considera nesse processo apenas o aspecto econômico, como na lógica dominante industrial-capitalista. A evolução do campo, enquanto espaço geográfico e social, pressupõe outros elementos qualitativos como a importância da terra e do território, a sustentabilidade, a coletividade e a educação, gerando e fortalecendo ciência, consciência, cuidado, associativismo e participação no bojo da comunidade.

A posse e o uso da terra enquanto fonte de vida e identidade, assim como a afirmação do território como peça de superação da noção reducionista do mesmo apenas como área de governança revelam um outro modelo de sociedade delineado pela ótica camponesa. São pressupostos altamente relevantes que carregam sentido simbólico e sagrado na assimilação do tema central em realce.

A prosperidade do campo não pode ser outra senão aquela adjetivada pelo caráter da sustentabilidade, que transcende o prisma meramente econômico e vai de encontro ao cuidado com a “casa comum”, cuja responsabilidade recai sobre os ombros de todos os seus sujeitos, muito embora esta não seja ainda o que predomina na prática e nas políticas estatais.

No arcabouço de composições dessa matriz, urge incluir-se o aspecto da qualidade de vida para se definir uma comunidade desenvolvida, através da associação de outros indicadores (mais) preciosos, como a proteção do meio ambiente, os níveis de saúde e longevidade e o patamar de educação dos grupos sociais. A agricultura familiar é o exemplo principal dessa forma de desenvolvimento na ambiência do campo, pois congrega os elementos característicos anteriormente citados.

Já quanto à coletividade cabe frisar que, na ordem de grandeza social do campo, a subjetividade ocupa um papel de enorme magnitude por simbolizar a dimensão da diversidade a qual deve ser sempre respeitada e potencializada. No entanto, é evidente e atuante a primazia da comunidade, de maneira teórica e prática, principalmente por combater o egocentrismo que gera divisão e indiferença, bem como por corroborar com o preceito da unidade, mesmo diante

das singularidades. A proposta associativa traduz muito bem esse traço e se mostra como realidade nesse contexto.

Vale destacar aqui um conceito muito utilizado nos tempos atuais para representar a opção preferencial pela coletividade, a expressão *Ubuntu*. É um vocábulo africano antigo, proveniente do idioma Zulu (pertencente ao grupo linguístico bantu) e significa “sou o que sou pelo que nós somos”, isto é, um indivíduo somente é o que é e se realiza plenamente na interlocução com os outros indivíduos, assim como na busca pela felicidade coletiva.

Ubuntu traduz sentido humanístico, filosófico e ético como solidariedade, respeito, generosidade, compaixão, gentileza, acolhimento, racionalidade, confiança e cooperação. São atitudes transcendentais que visam à realização pessoal e principalmente comunitária. Nelson Mandela, Prêmio Nobel da Paz (1993) e ex-presidente da África do Sul, afirmou que “*Ubuntu* não significa que uma pessoa não se preocupe com seu progresso pessoal. A questão é: o meu progresso pessoal está a serviço do progresso de minha comunidade? Isso é o mais importante na vida. E se uma pessoa conseguir viver assim, terá atingido algo muito importante e admirável” (NELSON..., 2010). A proposta associativa traduz parcialmente esse traço e se mostra como realidade, no sentido de fortalecer os laços do grupo em direção aos objetivos comuns de desenvolvimento.

Totalizando o quadrilátero matricial do campo, inclui-se a dimensão educacional como fio condutor central do desenvolvimento, em virtude de sua característica transversal, transitando e alimentando os outros elementos dessa costura. E educação inserida na ótica do campo é o processo pelo qual se aprende, ensina e transforma conhecimento, saberes, experiências, pessoas e o mundo, a partir do âmbito regional/local.

Daí, com base na ideia contida na própria matriz formativa do campesinato, promove-se emancipação (como premissa para a superação da ausência de liberdade que caracteriza o paradigma industrial-capitalista, procurada nos embates históricos das camadas populares) e autonomia (entendida contextualmente como capacidade de autocondução, que leva ao protagonismo). Emancipação e autonomia, por sua vez, estabelecem diálogo frequente e fértil com liberdade, igualdade e equidade. Sendo assim, entende-se que a proposta de uma nova sociedade com base nos valores contidos no paradigma do campo fundamenta-se na concepção educacional interessada, autenticamente libertadora e contra-hegemônica, tendo em conta as mazelas produzidas pelo atual arquétipo dominante que acentuam as gritantes e históricas desigualdades sociais.

A cronologia do campo brasileiro e piauiense demonstra um quadro consideravelmente diversificado e extenso, com sinais bastante controversos compostos por vícios e virtudes,

contribuindo decisivamente para a formação da estrutura geográfica e sociocultural que se tem hoje. Esse legado pode colaborar no presente para a solução de velhos e insistentes problemas de natureza essencial no que se refere a indivíduos e instituições.

Por conseguinte, da contribuição de Robert Putnam acerca da comunidade cívica, iniciada na década de 1970 até os nossos dias atuais, passa-se por um recorte temporal que envolveu várias gerações, cosmovisões e antropovisões. E a articulação desse conceito com a perspectiva do campo abre janelas de afluência, sobretudo quando se realça o amadurecimento da democracia através do engajamento dos sujeitos na vida pública em direção à consolidação da sociedade, ou seja, por meio de uma maior ação e participação das pessoas nos temas e decisões públicos, aprimora-se o tecido social. E, sendo assim, o paradigma da comunidade cívica tem muito a somar com a afirmação e o aprimoramento da identidade do campo, ampliando horizontes e fronteiras.

Todavia, surge nesse processo dialógico que visa ao desenvolvimento camponês a Universidade Federal do Piauí como fonte singular da construção de saberes, como tipo de gestão pública e como *locus* de disputa e principalmente como instrumento de realização da evolução almejada. Ela simboliza uma instituição com natureza, missão e paradigma definidos, procurando respostas para suas demandas na complexidade de seu contexto, com estrutura e personagens bem definidos. Esse espaço distinto da dialética entre teoria e prática se mantém repleto de tensões, sobretudo por conta das demandas por conhecimento, pesquisa e ideologias.

Em outras palavras, como universidade pública a UFPI se manifesta como terreno de contradições com ideologias e hegemonias em plena efervescência, carregando um potencial para servir de mediadora e/ou geradora de uma nova realidade social. Para alcançar tal condição ela precisa estabelecer rupturas com os limites determinados pela formação tecnicista para o mercado de trabalho, optar pela formação humana e se predispor como ente interativo na realização de um projeto novo em relação ao desenvolvimento do país e o lugar do campo.

É oportuno realçar aqui o perigo da doutrina adaptacionista de crítica à universidade que consiste no princípio da exigência de adequação da universidade à sociedade, ou seja, a universidade estaria obrigada a acompanhar as mudanças da sociedade e os novos tempos de forma cega e incondicional. A mensagem adaptacionista enxerga e aponta para uma universidade conformada e conformadora.

No entanto, a universidade deve versar sobre o conhecimento desprovido de interesses estranhos e ocultos. Ela busca o conhecimento “desinteressado”, conhecimento da realidade humana, histórica, social, conhecimento da natureza, sem fins práticos predeterminados por interesses que não sejam os do próprio conhecer ou definidos por demandas sociais que sejam

de interesse da maioria social ou que representem contribuição ao desenvolvimento social, à emancipação humana, à democracia, aos direitos humanos universais.

Como engrenagem da gestão pública, a UFPI vive em sua história o complexo desafio de superar o ranço do patrimonialismo não apenas no plano epistemológico, mas sobretudo na dimensão pragmática. Mesmo com o advento dos princípios que norteiam a administração pública, vícios arcaicos como o nepotismo (direto e indireto), a pessoalidade, a confusão entre patrimônio público e privado, a concentração de poder, a ausência de controle e apropriação do Estado por parte dos governantes persistem e são exemplos claros do longo caminho a ser percorrido para se chegar a um nível de gestão pública universitária eficiente e equânime.

Isso posto, cabe sublinhar que no conjunto das diretrizes que orientam a concepção de comunidade cívica está a participação categórica dos cidadãos na vida pública, a fim de que a sociedade com suas instituições alcance níveis de evolução satisfatórios.

A partir dessa ótica e do estudo realizado, questiona-se a colaboração da UFPI para com o desenvolvimento dos povos do campo piauiense. A resposta segue uma via bifurcada e bastante complexa. Primeiramente há um aceno positivo, pois é preciso reconhecer as conquistas ao longo do tempo de vida da primeira universidade piauiense. A expansão da UFPI representou uma considerável aproximação com o interior e o litoral piauienses. Desde sua fundação, a instituição ampliou em 400% seu nível de alcance através dos campi de Bom Jesus (PI), Floriano (PI), Parnaíba (PI) e Picos (PI), sinalizando uma evidente abertura no sentido de contribuir com a ampliação de suas políticas e ações que incluam também as populações do campo.

Por outro lado, entende-se que, diante de toda uma megaestrutura estabelecida ao longo de 47 anos de história, tornando-se a (maior) potência educacional estadual que é, a UFPI, com seus projetos em disputa, poderia e deveria ter contribuído muito mais com esses sujeitos, no sentido de fomentar de maneira mais robusta o associativismo, expandir-se na oferta educacional contextualizada e se abrir de forma mais significativa aos saberes e experiências externas.

Em suma, ousa-se declarar que, mesmo com a implantação de algumas políticas como o redesenho geográfico motivado pela expansão e a Ledoc, a UFPI ainda tem muito espaço para avançar com ações afirmativas que beneficiem diretamente os homens e mulheres do e no campo, como será visto nos parágrafos que seguem a título de sugestão.

Superar a dicotomia entre campo e cidade também pode perfeitamente se inserir no âmbito das missões da UFPI, levando em conta seu papel institucional de contribuir para o desenvolvimento social, proporcionando a diminuição das gritantes e persistentes

desigualdades do “chão” piauiense. Promover ações afirmativas de inclusão e apoio as 335 comunidades dos 104 municípios distribuídos pelos estados do Piauí, Maranhão e Distrito Federal referenciados nos 4 cursos da Ledoc/UFPI seria um interessante pontapé inicial, tendo em vista, por exemplo, a perspectiva do cooperativismo.

O simulacro que o urbano, do padrão industrial-capitalista, tornou-se diante do campo, do padrão da agricultura familiar e sustentável, clama por transformação, tendo em conta a premissa da equivalência, mesmo com a diversidade de fatores contidos em cada paradigma com sua especificidade. Cidade e campo devem ocupar e respeitar seus espaços naturais e promover uma sociedade equânime.

De forma muito peculiar, a Ledoc surge como fator de possibilidade nova e agregadora da comunidade universitária, apresentando uma nova forma de ver, julgar e agir perante os fenômenos sob a tutela da educação, pois o campo, com seus indivíduos singulares e sua luta histórica por reconhecimento social e político, renova a esperança por desenvolvimento legítimo, sustentado pela formação.

A abrangência da Licenciatura em Educação do Campo nas centenas de comunidades pode oferecer diversas contribuições para o desenvolvimento dos povos do campo, por meio do alinhamento entre conhecimento filosófico e científico (provenientes da academia) e os saberes da experiência campesina, na medida em que o curso promove a integração universidade-campo.

Certos desafios atuais e oportunos se colocam no panorama da Licenciatura em Educação do Campo no contexto ufpiano e devem ser vistos com bastante atenção, tendo em conta a novidade do curso, sua dinâmica de enraizamento e seus aspectos filosóficos, pedagógicos, científicos, sociais, políticos e culturais.

Sendo um arquétipo contra-hegemônico, a racionalidade camponesa aponta para o combate à competitividade, ao individualismo, à exploração, ao produtivismo e à autofagia, contornos típicos da cultura dominante industrial-capitalista, oferecendo em contrapartida uma nova paisagem de sociedade que ofereça condições de igualdade e equidade para todos, que incentive a dimensão comunitária, que seja solidária, que não seja materialista e que produza capital social e humano; que haja uma relação não hierárquica e metadisciplinar entre as diversas categorias e formas de construção de conhecimento, uma docência humanizada combatendo e superando a dicotomia entre formação do docente e formação do educador, uma ótica de totalidade da educação básica e uma análise da escola nas suas relações internas e com a conjuntura onde ela está situada. Tudo isso, enfim, chega a ser uma utopia propriamente dita.

Por conseguinte, entende-se como pertinente oferecer, a título de sugestão, algumas singelas *recomendações* consideradas úteis para se vislumbrar um desenvolvimento futuro dos povos do campo ainda mais apoiado pela Universidade Federal do Piauí e norteado pelo princípio da comunidade cívica.

A primeira seria a manutenção, o fomento e a ampliação do grau de alcance das políticas atuais. Acredita-se que, antes de planejar qualquer outra ideia sobre o assunto, torna-se crucial consolidar as experiências existentes, tendo em vista o processo natural de amadurecimento pelo qual deve passar qualquer empreendimento humano, do mais simples ao mais complexo.

Após a maturação e pleno desempenho das políticas em vigência, um passo relevante seria a implantação de mais ações afirmativas diretas de favorecimento aos povos do campo, tais como incentivar com mais vigor o associativismo e o cooperativismo através das ferramentas de que a UFPI dispõe (fazendas-escola, colégios técnicos, Hospital Veterinário Universitário etc).

Outra ação de relevo consistiria na maior abrangência dos cursos Ledoc junto aos territórios de comunidades tradicionais piauienses, como é o caso das comunidades quilombolas Angical (Colônia do Piauí-PI), Mimbó (em Amarante-PI) e dos focos de comunidades indígenas (Tabajaras e Cariris) remanescentes localizados nos municípios de Capitão de Campos (PI), Piripiri (PI) e Queimada Nova (PI), além de outros possíveis.

Em parceria com outras instituições inseridas na causa camponesa piauiense, entende-se que a criação de uma espécie de *agenda do campo piauiense*, definindo um calendário variado de ações educacionais, culturais, sociais, esportivas, lúdicas, comerciais seria muito interessante, principalmente por aproximar distâncias, reforçar os laços coletivos comuns, promover intercâmbio e demonstrar que uma nova sociedade é viável em tese e na prática cotidiana.

As intervenções supramencionadas servem apenas como ponto de partida e podem perfeitamente se incorporar a tantas outras iniciativas criativas que sigam nesta mesma direção.

Enfim, associar o desenvolvimento dos povos do campo com a UFPI, sob a luz da noção de comunidade cívica e tendo também por referência a Licenciatura em Educação do Campo, não se configura como um exercício simples, pois há vários fatores inclusos no contexto, ora denotando conquistas, ora apontando desafios. O que se observa de fato é a condição de um processo em constante transformação, tendo em mente o amadurecimento da democracia, através da ação e participação dos sujeitos e organizações nas diversas instâncias sociais e governamentais, formando Capital Social, promovendo equidade, aprimorando gestões e despertando o desejo pelo conhecimento com consciência.

Julga-se que esta dissertação pode servir de alicerce para novas pesquisas, uma vez que, diante dos resultados obtidos, detectaram-se muitas portas abertas para novos esforços acadêmicos, como por exemplo, o nível de participação comunitária dos integrantes dos cursos Ledoc, as funções ocupadas pelos mesmos no seu cenário referencial e suas consequências e o padrão de desenvolvimento das comunidades dos formados comparando o antes e o depois da influência da Ledoc.

Arremata-se, portanto, parafraseando com o grande escritor Euclides da Cunha, em um trecho de sua obra clássica *Os Sertões*, anunciando que *os povos do campo são, antes de tudo, fortes*, apesar de todas as mazelas históricas que marcaram sua trajetória de resiliência, resignação e resistência.

E nessa mesma linha de cognição exibem-se três célebres poemas compostos e musicados por grandes poetas de origem nordestina, retratando pela arte um dos diversos contextos regionais do campo brasileiro, o sertão. Nas entrelinhas pode-se notar aspectos fundamentais da cultura campesina compatíveis com esta análise:

Se avexe não, toda caminhada começa no primeiro passo, a natureza não tem pressa segue o seu compasso, inexoravelmente chega lá... (A natureza das coisas – Accioly Neto).

Prepare o seu coração, pras coisas que eu vou contar! Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar. Aprendi a dizer não, ver a morte sem chorar. E a morte, o destino, tudo; a morte e o destino, tudo estava fora de lugar. Eu vivo pra consertar... (Disparada – Geraldo Vandrê e Théó de Barros).

Sou um caboclo sonhador, meu senhor, viu! Não queira mudar meu verso. Se é assim não tem conversa, meu regresso para o brejo diminui a minha reza. Coração tão sertanejo, vejam como anda plangente o meu olhar. Mergulhado nos becos do meu passado, perdido na imensidão desse lugar. Ao lembrar-me das bravuras de neném, perguntar-me a todo instante por Bahia. Neca e Quinha como vão, tá tudo bem? Meu canto é tanto quanto canta o sabiá. Sou devoto de Padim Ciço Romão. Sou tiete do nosso Rei do Cangaço. Em meu regaço fulminado em pensamento. Em meu rebento sedento eu quero chegar. Deixe que eu cante cantigas de ninar. Abram alas para o novo cantador. Deixem meu verso passar na avenida. Num forró fiado tão da bexiga de bom. (Caboclo Sonhador – Flávio José).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento. **Economia aplicada**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 379-397, abr./jun. 2000.
- ABREU, J. C. **Capítulos de história colonial & os caminhos antigos e o povoamento do Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.
- ABREU, N. R. de; BALDANZA, R. F. Capital Social: compreensão e possibilidades de mensuração em um conceito múltiplo. **Ciências & Cognição**, v. 18, n. 2, 2013, p. 208-228.
- ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, n. 10, 1997.
- ABU-EL-HAJ, J. O debate em torno do capital social: uma revisão crítica. **BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, n. 47, 1999, p. 65-79.
- AGÊNCIA BRASIL. **O triste aumento do trabalho infantil no Brasil**. 12 jun. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-triste-aumento-do-trabalho-infantil-no-brasil>. Acesso em: 15 maio 2018.
- ALENTEJANO, P. Terra. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.
- ALMEIDA, R. A.; PAULINO, E. T. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ALVES, V. E. L. As bases históricas de formação territorial piauiense. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 55-76, jul./dez. 2003.
- AMADO, J. Região, sertão, nação. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, 1995, p. 145-151.
- AMAZONAS, M. de C.; NOBRE, M. (org.). **Desenvolvimento sustentável: a institucionalização de um conceito**. Brasília: Ibama, 2002.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARISTÓTELES. **A Política**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARROYO, M. G. Apresentação. *In*: SOUZA, M. A. de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- ARROYO, M. G. Diversidade. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (a) do campo. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 72, Campinas, 2007.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 72. Campinas, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?cripto=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004. Acesso em: 26 nov. 2016.

ARROYO, M. G. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (org.). **Por uma educação básica no campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. v. 5. Brasília: 2004, p. 91-130.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AULETE, C. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BAPTISTA, J.; ARROYO, M. G. Gabriel. **Etnohistória indígena piauiense**. Teresina: FCMC, 1994.

BARBOSA, N. A.; FERREIRA NETO, J. A. O Capital Social e sua contribuição para o desenvolvimento das regiões rurais. **Revista Brasileira Multidisciplinar – ReBraM**, v. 19, n. 1, jun. 2016, p. 124-138.

BAUER, G. G. T. Sobre as origens da questão agrária brasileira (Ensaio). **Revista de História Regional (Departamento de História)**. Ponta Grossa: UEPG, v. 3, n. 1, p. 135-166, 1998 (Verão).

BIGNOTTO, N. **Maquiavel republicano**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.

BOGO, A. Mística. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

BONFIM, W. L. S.; SANTOS JUNIOR, R. B. dos. Formação política. *In*: SANTANA, R. N. M. de. (org.). **Piauí**: formação, desenvolvimento e perspectivas. Teresina: FUNDAC, 1995, p. 41-54.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Censo da Educação Superior, 2016**. Brasília: MEC/Inep, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Da administração pública burocrática à gerencial. *In*: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2015**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. **Lei 5.528, de 12 de novembro de 1968**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade Federal do Piauí e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1968.

BRASIL. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1968.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC/Inep, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: IBGE/MDA, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB/nº 1º, 01 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

BRASIL. Presidência da República; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação. n. 4, 2. ed. Brasília: Presidência da República/CDES, 2011. Disponível em: http://www.cdes.gov.br/exec/documento/baixa_documento.php?p=f01200e46c4658da5fc5f23be04aed652ad501edb9f102b8f299a2f0251f638505c4da4db502c9cb379fb3a7ff38d30a9607. Acesso em: 03 maio 2018.

BRESSER PEREIRA, L. C. A administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado. **Cadernos ENAP**, Brasília, n. 09, 1997.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. de O. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano VII, n. 12, Vitória da Conquista, p. 43-63, 2009.

CABRAL, M. S. C. **Caminhos do gado**: conquista e ocupação do sul do Maranhão. São Luís: Secretaria de Estado da Cultura, 1992.

CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). Por uma educação básica no campo. **Identidade e políticas públicas**, Brasília, 2002, p. 25-36. v. 4.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, C. A. **Por uma educação do campo**. Brasília: Incra/MDA, 2007.

CAMPOS, M.; OLIVEIRA, L. M. T. de. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

CANUTO, A. Comissão Pastoral da Terra. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

CANUTO, A.; GORSODORF, L. Direito humano à terra: a construção de um marco de resistência às violações. *In*: RECH, D. (coord.) **Direitos humanos no Brasil 2**: diagnósticos e perspectivas. Rio de Janeiro: Ceris; Mahuad, 2007.

CAPOBIANGO, R. P.; NASCIMENTO, A. de L. do; SILVA, E. A.; FARONI, W. Reformas administrativas no Brasil: uma abordagem teórica e crítica. **REGE**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 61-78, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.regeusp.com.br/arquivos/1369.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2016.

CARNEIRO, E. J. Política ambiental e a ideologia do desenvolvimento sustentável. *In*: ZHOURI, A.; LASCHEF SKI, K.; PEREIRA, D. (org.). **A insustentável leveza da política ambiental**: desenvolvimento e conflitos socioambientais. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27-47.

CARVALHO, H. M. de; COSTA, F. de A. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem**: a elite política. Teatro das Sombras: a política imperial. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

CENSO 2010. *In*: NOTÍCIAS Uol. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/pi/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

CHAVES, J. R. F. **O índio no solo piauiense**. Teresina, 1952.

CHE GUEVARA, E. **Discurso na Universidade de Las Villas**: em 28 de dezembro de 1959 Obras Escogidas Editado en Digital por Resna Santiago de Chile. Copyleft 2004.

CHIARADIA, C. **Dicionário de palavras brasileiras de origem indígena**. São Paulo: Limiar, 2008.

CIDA. Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola. **Posse e uso da terra e desenvolvimento sócio-econômico do setor agrícola**: Brasil. Washington: 1966.

COLEMAN, J. S. 1988. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. 95-120, 1988.

CONCEIÇÃO; A. A. M.; MARIA, T. O. L. Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas. **Eccos Revista Científica**, n. 33, Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil, enero/abr., 2014, p. 173-186.

CORREA, S. M. D. S. **Capital social e desenvolvimento regional**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

COSTA, F. A. P. da. **Cronologia histórica do Piauí**: desde seus tempos primitivos até a proclamação da república. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

COVIAN, M. R. A essência da universidade. **Ciência e Cultura**, v. 31, n. 6, jun. 1979, p. 615-620.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. (Coleção Educação em Questão).

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. (Coleção Educação em Questão).

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L. A. Ensino superior no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.;

VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204 (Coleção Historial, 6).

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

D'ARAUJO, M. C. **Capital Social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DAHL, R. **Análise política moderna**. Brasília: UnB, 1988.

- DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DIAS, R. A. Comunidade cívica: o círculo virtuoso democrático da eficácia institucional. **Revista ORG & DEMO**, v. 6, n. 1/2, p. 69-82, 2005.
- DORIA, F. A. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- DUGUIT, L. **Fundamentos do Direito**. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- EVANS, P. **Embedded autonomy**: states and industrial transformation. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1997.
- FÁVERO, M. L. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.
- FÁVERO, M. L. **Universidade e poder**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.
- FERNANDES, A. S. A. A comunidade cívica em Walzer e Putnam. **Lua Nova**, São Paulo, v. 51, p. 71-96, 2000.
- FERNANDES, A. S. A. O Capital Social e a análise institucional e de políticas públicas. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, maio/jun. 2002, p. 375-398.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). Por uma educação básica no campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. **Lua Nova**, v. 5, Brasília, 2004, p. 53-80.
- FERRAZ, W. **45 anos depois, tudo que vi, li e ouvi**. Teresina: G. E. Junior, 1992.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FIGUEIREDO, J. E. St.Aubyn de. **Comunidade Cívica, Capital Social e Conselhos de Saúde no Estado do Rio de Janeiro**. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2001.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTES, V. Democracia. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

FRANCISCO, W. de C. e. Os problemas sociais no campo brasileiro. *In*: BRASIL Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/os-problemas-sociais-no-campo-brasileiro.htm>. Acesso em: 11 jul. 2018.

FRANCO, A. **Capital social**. Leituras de Tocqueville, Jacobs, Putnam, Fukuyama, Maturana, Castels e Levy. Brasília: Instituto de Política Millennium, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS FILHO, B. da R. **Faculdade de Direito do Piauí (25 anos de sua história)**. Teresina: Ipiapina, 2003.

FREITAS, J. G. **A universidade do Piauí**. Teresina (mimeo), 1984.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. 13. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1966.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GERMANO, W. J. **Estado militar e educação no Brasil (1964 -1985)**. Campinas: Editora Cortez, 1994.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GOHN, M. da G. M. **Movimentos sociais e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, O. **Direitos reais**. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

GÖRGEN, F. S. A. (org.). **A agricultura camponesa e as energias renováveis**: um guia técnico. Porto Alegre: Padre Josimo Edições, 2009.

GRACIANI, M. S. S. **A estrutura de poder na universidade em questão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural na esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HADDAD, S. Direito à Educação. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Philosophicas**: em compêndio. v. 3. São Paulo: Imprensa Comercial, 1936, p. 493-531.

HUMEREZ, D. C. de.; JANKEVICIUS, J. V. **Evolução histórica do ensino superior no Brasil**. Disponível em: www.cofen.gov.br/enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html. Acesso em: 3 maio 2018.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEFF, E. Ignacy Sachs y el ecodesarrollo. *In*: VIEIRA, P. F. *et al.* (org.). **Desenvolvimento e meio ambiente no Brasil**: a contribuição de Ignacy Sachs. Porto Alegre: Pallotti; Florianópolis: Aped, 1998. p. 165-172.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA SOBRINHO, B. **Devassamento do Piauí**. São Paulo: Nacional, 1946.

LIMA, E. de S.; SILVA, M. S. P. Educação do campo e desenvolvimento sustentável. *In*: LIMA, E. de S.; SILVA, A. M. (org.). **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

LIMONGI, F. O novo institucionalismo e os estudos legislativos: a literatura norte-americana recente. **BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 37, 1. sem., 1994, p. 3-38.

LINHARES, M. Y.; SILVA, F. C. T. **Terra prometida**: uma história da questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LÜCHMANN, L. H. H. Abordagens teóricas sobre o associativismo e seus efeitos democráticos. **RBCS**, v. 29, n. 85, 2014, p. 159-178.

MACHADO, A. S. A contribuição do comunitarismo de Michel Walzer e da Teoria do Reconhecimento para reflexões sobre cidadania. *In*: III Encontro Internacional de Ciências Sociais: crise e emergência de novas dinâmicas sociais. **Anais**, Pelotas, 2012.

MACHADO, N. J. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito e a dádiva. *In*: **Estudos Avançados**. São Paulo, USP, v. 15, n. 42, p. 333-352, 2001.

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal**: origens e evolução. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

MARACCI, M. T. **Progresso da morte, progresso da vida**: a reterritorialização conjunta dos povos tupiniquim e guarani em luta pela retomada de seus territórios (Espírito Santo – Brasil). 2008. Tese (Doutorado em Geociências) – Instituto de Geociências, Niterói, UFF, 2008.

MARANHÃO. Ministério Público. **Resolução CIB/MA Nº 44/2011 de 16.06.2011**. Dispõe sobre a conformação das regiões de saúde. Disponível em: https://mpma.mp.br/arquivos/COCOM/arquivos/RESOLUCAO_CIBMA_44_2011.pdf. Acesso em: 17 fev. 2019.

MARTINS, A. de S. *et. al.* **Piauí**: evolução, realidade e desenvolvimento. 3. ed. Teresina: Fundação CEPRO, 2003.

MAY, T. **Pesquisa Social**: questões sociais, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, I. **História da Educação Piauiense**. Sobral (CE): Egus, 2012.

MÉSZAROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, v. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

MORAES, M. D. C. Ainda queremos ser...tão? Reflexões sobre identidade cultural e imaginário de sertão no Piauí. **O público e o privado**, n. 7, jan./jun. 2006, p. 15-36.

MOTTA, F. C. P.; PEREIRA, L. C. B. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MOTTA, M. M. M. **Direito à terra no Brasil**: a gestação do conflito 1795-1824. São Paulo: Alameda, 2009.

NELSON Mandela fala sobre o UBUNTU. [S. l.: s. n.], 15 nov. 2010. 1 vídeo (1 min 36 s). Publicado pelo canal IPAV - Instituto Padre Antônio Vieira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9QnEaKZ_4kY. Acesso em: 15 mar. 2019.

NUNES, O. **Devassamento e conquista do Piauí**. Teresina: COMEPI, 1972.

OLIVEIRA, L. L. A conquista do espaço: sertão e fronteira no pensamento brasileiro. **História, ciências, saúde**, Manguinhos, v. V (suplemento), p. 195-215, jul. 1998.

- ONU. Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Relatório Brundtland, Nosso futuro comum**. Genebra, 1988.
- ONU. **Conferência de Estocolmo**. Estocolmo, 1972.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra, 1948.
- PAES DE PAULA, A. P. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- PAIM, A. **Momentos decisivos da História do Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- PASSOS, G. de O. **A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença: conformação da Reforma Universitária de 1968 á sociedade piauiense**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.
- PASSOS, G. de O. **Universidade Brasileira e atitude de classe: a prática docente entre 1930-1960**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1997.
- PEREIRA, P. A. S. **Rios, redes e regiões: a sustentabilidade a partir de um enfoque integrados dos recursos terrestres**. Porto Alegre: AGE, 2000.
- PERISSINOTTO, R. M.; FUKS, M. (org.). **Democracia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.
- PERROW, C. **Complex Organizations: a critical essay**. New York: Random House, 1986.
- PIAUI. Departamento de Estradas de Rodagem. **Mapa Rodoviário do Piauí**. 2015. Disponível em: http://www.der.pi.gov.br/download/201703/DR23_c71e91507d.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018.
- PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.
- PIMENTA, C. O.; RIBEIRO, V. M. Resenha: esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade. Justiça, segundo Michael Walzer. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, v. 7, n. 1, jan./abr. 2014, p. 209-214.
- PINTO, H. R. B. Cultura cívica e comunidade tradicional: uma reflexão teórica em comunidades tradicionais. *In*: II SEMANA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA. **Anais [...]**. São Carlos-SP: UFSCAR, p. 1-19, 2014.
- PORTO, C. E. **Roteiro do Piauí**. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- PORTO, J. da C. **Estudos Sobre o Sistema Sesmarial**. Recife: Imprensa Universitária, 1965.
- PRADO JR., C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.
- PRADO JR., C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna; tradução Luiz Alberto Monjardim. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. dos. (coord.). **Referências para uma política de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REGIONAIS de saúde. *In*: PORTAL da saúde. Disponível em: http://www.saude.pi.gov.br/uploads/warning_document/file/87/REGIONAIS_DE_SAUDE.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.

REIS, R. R. O direito à terra como um direito humano: a luta pela reforma agrária e o movimento de direitos humanos no Brasil. **Lua Nova**, 86, São Paulo, 2012, p. 89-122.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1967.

ROBERT Putnam. 2017. Disponível em: <http://robertdputnam.com>. Acesso em: 3 maio 2018.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento**: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.

SANTOS JUNIOR, R. B. dos. **A globalização ou o mito do fim do Estado**. Ijuí: Unijuí, 2007.

SANTOS JUNIOR, R. B. dos. **As políticas sociais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento**. Ijuí: Unijuí, 2012.

SANTOS JUNIOR, R. B. dos. **Movimentos Sociais nos Anos 90**: confronto e reencontro entre sociedade civil e estado. Teresian: CEPAC, 1993.

SANTOS JUNIOR, R. B. dos; BONFIM, W. L. S. Formação Política. *In*: SANTANA, R. N. M. de (org.). **Piauí**: Formação, desenvolvimento, perspectivas. Teresina: Fundação de Apoio Cultural do Piauí, 1995.

SANTOS JUNIOR, R. B. dos; TEIXEIRA, C. M. B. Conceito de hegemonia para Gramsci. **Cadernos de Pesquisa** 9, Teresina, v. 3, n. 9, p. 127-142, 1995.

SANTOS NETO, A. F. dos. **A organização universitária e suas interfaces com as estruturas de poder no Piauí**. 1998. Dissertação (Mestrado em Gestão Universitária) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1998.

SANTOS NETO, A. F. dos. **Memórias das passagens**. Teresina: Edufpi, 2006. v. 1.

SANTOS NETO, A. F. dos. O Piauí e a independência (panfleto, palácio, gente). *In*: SANTANA, R. N. M. de; SANTOS, C. (org.). **O Piauí e a unidade nacional**. Teresina: Fundapi, 2007, v. 5, p. 9-49.

SANTOS NETO, A. F. dos. **Teresina 150 anos**. v. 1. Teresina: Gráfica e Editora Júnior, 2002.

SANTOS, R. E. dos. Quilombos. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetórias e limites**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

SCHERER-WARREN, I. Redes sociais na sociedade de informação. *In*: CASTRO, M. C. P. S.; MAYA, R. (org.). **Mídia, esfera pública e identidades coletivas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SCHUMPETER, J. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1984.

SECCHI, L. Modelos Organizacionais e Reformas da Administração Pública. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SEHNEM, A.; MACKE, J., BERTOLINI, A. L. Uma avaliação do Capital Social dos alunos da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 47, n. 2, maio/ago. 2011, p. 129-140.

SEN, A. K. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Lauro Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SIGAA. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. **Consulta de Cursos: Graduação**. Disponível em: <http://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao>. Acesso em: 12 abr. 2019a.

SIGAA. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. **Consulta de Cursos: Lato Sensu**. Disponível em: <http://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=L&aba=p-lato>. Acesso em: 12 abr. 2019b.

SIGAA. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. **Consulta de Cursos: Stricto Sensu**. Disponível em: <http://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=L&aba=p-lato>. Acesso em: 12 abr. 2019c.

SILVA, C. E. M. Desenvolvimento Sustentável. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

SILVA, F. L. e. Universidade: a ideia e a história. **Estudos Avançados**, São Paulo, USP, v. 20, n. 56, p. 191-206, 2006.

SILVA, L. O. **Terras devolutas e latifúndio**: efeitos da lei de 1850. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

SILVA, S. O movimento de educação do/no campo: pressupostos fundamentais. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 7-22, jul./dez., 2011.

SILVEIRA FILHO, J. C. da. **Pequena história do Piauí**. Teresina: s.ed., 1986.

SOUSA FILHO, A. O ideal de universidade e sua missão. *In*: MOLL, J.; SEVEGNANI, P. (org.). **Universidade e Mundo do Trabalho**. Brasília: INEP, 2006, v. 3, p. 173-184.

SOUSA, J. B. de. **Histórico**. Teresina: UFPI, 2017. Disponível em: <http://ufpi.br/historico>. Acesso em: 10 maio 2018.

SOUZA, C. V. **A pátria geográfica**: sertão e litoral no pensamento social brasileiro. Goiânia: UFG, 1997.

SOUZA, J. G. Evolução Histórica da Universidade Brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, Campinas, PUCCAMP, v. 1, n. 1, ago. 1996, p. 42-58.

SOUZA, P. G. de C. **História e Identidade**: as narrativas da piauiensidade. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

STEDILE, J. P. Questão Agrária. *In*: CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje**. Organização e introdução: Clarice Nunes. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. (Coleção Universidade).

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TOCQUEVILLE, A. de. **A Democracia na América**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1977.

TREND, J. B. **Portugal**. Londres, 1957.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, 2000.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Estatuto da Universidade Federal do Piauí**. Teresina, 2004.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. O que é a UFPI. 12 set. 2016. Disponível em: <https://ufpi.br/o-que-e-a-ufpi>. Acesso em: 12 abr. 2019.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Orçamento 2018**. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PROPLAN/orcamento/Orcamento_2018.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico**: Licenciatura em Educação do Campo, Campus Amilcar Ferreira Sobral - CAFS. Floriano, 2013.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico**: Licenciatura em Educação do Campo, Campus Ministro Petrônio Portela - CMPP. Teresina, 2013.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico**: Licenciatura em Educação do Campo, Campus Professora Cinobelina Elvas - CPCE. Bom Jesus, 2013.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico**: Licenciatura em Educação do Campo, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros - CSHNB. Picos, 2013.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**: Estrutura Curricular, Matriz Curricular da Licenciatura em Educação do Campo, CAFS, Ciências da Natureza, Regime de Crédito. Floriano, 2014. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/6512644>. Acesso em: 14 jan. 2018.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**: Consultas Acadêmicas. Teresina, 2018. Disponível em: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/ufpi/graduacao/busca_discente.jsf. Acesso em: 15 jan. 2018.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**: CAFS, Educação do Campo, Ciências da Natureza, presencial. Floriano, 2018. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/turmas.jsf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**: CCE, Educação do Campo, Ciências da Natureza, presencial. Teresina, 2018. Disponível em: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=6389380&lc=pt_BR. Acesso em: 17. jan. 2018.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**: CPCE, Educação do Campo, Ciências da Natureza, presencial. Bom Jesus, 2018. https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=6389441&lc=pt_BR. Acesso em: 18 jan. 2018.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**: CSHNB, Educação do Campo, Ciências da Natureza, presencial. Picos, 2018.

Disponível em: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=6389457&lc=pt_BR. Acesso em: 19 jan. 2018.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Técnico**. 23 out. 2015. Disponível em: <http://ufpi.br/ensino/tecnico>. Acesso em: 12 abr. 2019.

VARNHAGEN, F. A de. **História da civilização brasileira**. Rio de Janeiro: s.ed., 1893.

VEIGA, J. E. **A face rural do desenvolvimento**: natureza, território e agricultura. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento sustentável**: o desafio do século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

WALZER, M. **Spheres of justice**: A defense of pluralism and equality. New York: Basic Books, 1983.

WALZER, M. The Comunitarian Critique of Liberalism. **Political theory**, v. 18, n. 1, p. 6-23, 1990.

WELCH, C. A. Conflitos no campo. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular Nova, 2012.

ANEXO A – CURSOS DA UFPI

Cursos da UFPI nas suas respectivas áreas. Na *área técnica* (3): Agropecuária, Enfermagem e Informática (ofertados pelos Colégios Técnicos de Bom Jesus, Floriano e Teresina) (UFPI, 2015).

Na *graduação* (61): Administração (Teresina, Floriano, Parnaíba, Picos e CEAD); Administração Pública (CEAD); Arqueologia (Teresina); Arquitetura e Urbanismo (Teresina); Arte-Educação (Teresina); Artes Visuais (Teresina e PARFOR); Biomedicina (Parnaíba); Ciência da Computação (Teresina e CEAD); Ciências Biológicas (Teresina, Bom Jesus, Floriano, Parnaíba, Picos, CEAD e PARFOR); Ciências Contábeis (Teresina e Parnaíba); Ciências da Natureza (Teresina, CEAD e PARFOR); Ciências dos Materiais (Teresina); Ciências Econômicas (Teresina e Parnaíba); Ciência Política (Teresina); Ciências Sociais (Teresina e PARFOR); Comunicação Social-Jornalismo (Teresina); Design de Moda e Estilismo (Teresina); Direito (Teresina); Educação Artística-Artes Cênicas (Teresina); Educação Artística-Artes Plásticas (Teresina); Educação Artística-Desenho (Teresina); Educação Artística-Música (Teresina); Educação do Campo (Teresina, Bom Jesus, Floriano e Picos); Educação Física (Teresina e PARFOR); Enfermagem (Teresina, Floriano e Picos); Engenharia Agrônoma (Teresina e Bom Jesus); Engenharia Cartográfica e de Agrimensura (Teresina); Engenharia Civil (Teresina); Engenharia de Agrimensura (Teresina); Engenharia de Materiais (Teresina); Engenharia de Pesca (Parnaíba); Engenharia de Produção (Teresina); Engenharia Elétrica (Teresina); Engenharia Florestal (Bom Jesus); Engenharia Mecânica (Teresina); Estatística (Teresina); Farmácia (Teresina).

Ainda, Filosofia (Teresina, CEAD e PARFOR); Física (Teresina, CEAD e PARFOR); Fisioterapia (Parnaíba); Geografia (Teresina, CEAD e PARFOR); Gestão Ambiental (CEAD); História (Teresina, Picos, CEAD e PARFOR); Letras-Francês (Teresina); Letras-Ingês (Teresina, CEAD e PARFOR); Letras-Libras (Teresina e PARFOR); Letras-Português (Teresina, Picos, CEAD e PARFOR); Matemática (Teresina, Picos, Parnaíba, CEAD e PARFOR); Medicina (Teresina, Picos e Parnaíba); Medicina Veterinária (Teresina e Bom Jesus); Música (Teresina e PARFOR); Nutrição (Teresina e Picos); Odontologia (Teresina); Pedagogia (Teresina, Floriano, Picos, Parnaíba, CEAD e PARFOR); Psicologia (Parnaíba); Química (Teresina e CEAD); Serviço Social (Teresina); Sistemas de Informação (Picos e CEAD); Teologia (Teresina e Teologia); Turismo (Parnaíba) e Zootecnia (Bom Jesus) (SIGAA, 2019a).

Na *pós-graduação/lato sensu* (58): Administração Econômica e Financeira; Alfabetização e Letramento; Atenção Integral e Socieducação; Atividade Física e Saúde; Automação em Processos Industriais; Cirurgia e Traumatologia Buco-Maxilo-Faciais; Contabilidade e Controles na Administração Pública; Controladoria e Auditoria; Direito Constitucional e Controles na Administração Pública; Direito e Democracia; Direito Eleitoral; Direito Processual; Direito Público; Docência no Ensino Superior; Ecologia; Educação Matemática; Endodontia; Enfermagem Obstétrica – Rede Cegonha; Ensino da Língua Inglesa e Tecnologias Educacionais; Ensino da Matemática para o Ensino Médio; Ensino de Filosofia no Ensino Médio; Ensino de Química; Estatística; Estudos Linguísticos; Excelência na Gestão Estratégica de Pessoas; Farmácia Química e Prescrição Farmacêutica; Finanças Públicas; Fisiologia do Exercício; Física; Genética e Biologia Molecular; Gestão de Pequenas e Médias Empresas; Gestão Educacional em Rede; Gestão Empresarial Estratégica; Gestão Hospitalar e Qualidade em Serviços de Saúde; Gestão em Saúde; Gestão Pública; Gestão Pública Municipal; Histologia e Embriologia; História do Brasil; História Social da Cultura; Informática na Educação; Irrigação Pressurizada; Língua Brasileira de Sinais; Manejo de Sistemas Agrícolas no Cerrado; Microbiologia Aplicada às Ciências da Saúde; Moda e Comunicação; Neonatologia; Oncologia Experimental e Clínica; Ortodontia; Parasitologia Microbiologia Aplicada às Ciências Básicas e da Saúde; Perícia e Gestão Ambiental; Processos e Práticas em Rádio; Residência Jurídica (Gestão Legal e Métodos Consensuais de Resolução de Conflitos); Saúde Coletiva; Saúde da Família; Saúde da Família e Comunidade; Saúde do Homem; Sociologia no Ensino Médio (SIGAA, 2019b).

Na *pós-graduação/stricto sensu/mestrado* (43): Administração Pública – Profiap (Teresina); Agronomia – Fitotecnia (Bom Jesus); Agronomia – Produção Vegetal (Teresina); Agronomia – Solo e Nutrição de Plantas (Bom Jesus); Alimentos e Nutrição (Teresina); Antropologia (Teresina); Arqueologia (Teresina); Artes, Patrimônio e Museologia (Parnaíba); Biotecnologia (Parnaíba); Ciência Animal (Teresina); Ciência da Computação (Teresina); Ciência e Engenharia dos Materiais (Teresina); Ciência Política (Teresina); Ciências Biomédicas (Parnaíba); Ciências e Saúde (Teresina); Ciências Farmacêuticas (Teresina); Comunicação (Teresina); Desenvolvimento e Meio Ambiente (Teresina); Educação (Teresina); Ensino de Física (Teresina); Ética e Epistemologia (Teresina); Enfermagem (Teresina); Engenharia Elétrica (Teresina); Farmacologia (Teresina); Filosofia (Teresina); Física (Teresina); Geografia (Teresina); Genética e Melhoramento (Teresina); Gestão Pública (Teresina); História do Brasil (Teresina); Letras (Teresina); Matemática (Teresina); Matemática-Profissional-Profmat (Parnaíba); Matemática-Profissional-Profmat (Teresina); Odontologia (Teresina); Políticas

Públicas (Teresina); Psicologia (Parnaíba); Química (Teresina); Saúde da Família – Profsaúde (Parnaíba); Saúde da Família – Renasf (Teresina); Saúde da Mulher (Teresina); Saúde e Comunidade (Teresina); Sociologia (Teresina); Zootecnia (Bom Jesus).

Na *pós-graduação/stricto sensu/doutorado* (10): Agronomia (doutorado/Teresina); Alimentos e Nutrição (Teresina); Biotecnologia-Renorbio (Teresina); Ciência Animal (Teresina); Ciência e Engenharia dos Materiais (Teresina); Desenvolvimento e Meio Ambiente – Em Rede (Teresina); Educação (Teresina); Enfermagem (Teresina); Políticas Públicas (Teresina); Química (Teresina) (SIGAA, 2019c).