



## A voz da (re)existência docente: enfrentamentos e potencialidades dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Região Centro-Oeste

 Fernanda Richele Gomes da Cruz <sup>1</sup>,  Simara Maria Tavares Nunes <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo - USP. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. <sup>2</sup> Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: fernandarichelle2@gmail.com*

**RESUMO.** A Licenciatura em Educação do Campo foi concebida como resposta às demandas históricas e sociais dos movimentos sociais do campo, visando uma formação docente que valorize a diversidade cultural e social do meio rural. Esta pesquisa analisou as potencialidades, os desafios e os obstáculos enfrentados na elaboração das propostas pedagógicas e na consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, em Universidades da Região Centro-Oeste, a partir do Edital de Seleção nº 02/2012. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores formadores, além de coleta de dados em três blocos: o primeiro abordando o perfil dos docentes, seguido de outros dois focados nos desafios e nas potencialidades da implementação e consolidação das LEdoC. Apesar das dificuldades, como limitações estruturais e institucionais, os cursos permanecem como resultado da resistência e da dedicação de indivíduos comprometidos com uma educação popular, contra-hegemônica e alinhada às necessidades das comunidades rurais.

**Palavras-chave:** licenciatura em educação do campo, professores formadores, dificuldades, enfrentamentos, potencialidades.

# The voice of teaching (re)existence: Confrontations and potential of the Bachelor's Degree courses in Rural Pedagogy in the Central-West Region

**ABSTRACT.** The Degree in Rural Education was conceived as a response to the historical and social demands of Rural Social Movements, aiming at teacher training that values the cultural and social diversity of rural areas. This research analyzed the potential, challenges and obstacles faced in the elaboration of pedagogical proposals and in the consolidation of the Bachelor's Degree Courses in Rural Education with a specialization in Natural Sciences, in Universities of the Central-West Region, based on Selection Notice nº 02/ 2012. To this end, semi-structured interviews were conducted with teacher trainers, in addition to data collection in three blocks: the first addressing the profile of teachers, followed by two focused on the challenges and potential of implementing and consolidating LEdoC. Despite difficulties, such as structural and institutional limitations, the courses remain as a result of the resistance and dedication of individuals committed to popular, counter-hegemonic education aligned with the needs of rural communities.

**Keywords:** degree in rural education, teacher trainers, difficulties, challenges, potential.

# La voz de la (re)existencia docente: Confrontaciones y potencialidades de los cursos de Licenciatura en Pedagogía Rural en la Región Centro-Oeste

**RESUMEN.** La Licenciatura en Educación Rural fue concebida como una respuesta a las demandas históricas y sociales de los Movimientos Sociales Rurales, apuntando a la formación de docentes que valoren la diversidad cultural y social de los espacios rurales. Esta investigación analizó las potencialidades, desafíos y obstáculos enfrentados en la elaboración de propuestas pedagógicas y en la consolidación de los Cursos de Licenciatura en Educación Rural con especialización en Ciencias Naturales, en Universidades de la Región Centro-Oeste, a partir de la Convocatoria de Selección nº 02. / 2012. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a formadores de docentes, además de la recolección de datos en tres bloques: el primero abordando el perfil de los docentes, seguido de dos centrados en los desafíos y potencialidades de la implementación y consolidación del LEdoC. A pesar de las dificultades, como las limitaciones estructurales e institucionales, los cursos siguen siendo resultado de la resistencia y dedicación de personas comprometidas con una educación popular, contrahegemónica y alineada con las necesidades de las comunidades rurales.

**Palabras clave:** licenciatura en educación rural, formadores de docentes, dificultades, desafíos, potencialidades.

## Introdução

De acordo com as análises do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), o Movimento da Educação do Campo surgiu no contexto da crise do latifúndio e da ascensão do agronegócio, aproveitando o “vácuo” gerado pelo enfraquecimento e pela quebra de alianças entre as classes dominantes, o que possibilitou a organização dos povos do campo na luta pelos seus direitos.

...é possível afirmar que ocupamos um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macro-econômico brasileiro, capitalista, neoliberal): entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistamos o Pronera e constituímos a Educação do Campo. A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força (FONEC, 2012, p. 4).

Segundo Castro Paula e Castro (2021), embora a Educação do Campo tenha emergido no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ela transcendeu seus anseios iniciais, permitindo que outros movimentos sociais e instituições se unissem na construção de uma política pública de educação. Essa política foi desenvolvida pelos povos do campo e para o campo, contemplando os corpos-territórios presentes e promovendo uma ruptura com o modelo de educação hegemônica.

Nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) organizou em Brasília, no ano de 1997, o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), com o intuito de comemorar os dez anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), quando se iniciou a construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da Portaria n. 10/1998, e a articulação para acontecer em Luziânia – GO, no ano de 1998, a Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Molina & Antunes-Rocha, 2014).

Para o Setor de Educação do MST não se pode pensar em uma Educação do Campo libertadora sem se pensar nos professores formadores, pois é assim que se constrói a valorização dos educadores, já que eles se constituem como principais sujeitos do Projeto Pedagógico das escolas que são pensadas com o ideário da Educação do Campo (MST, 2004).

Com a construção do PRONERA surge uma maior potencialidade quanto à democratização do ensino para trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País. Por meio de parcerias do movimento camponês com instituições de Ensino Superior surge a possibilidade

de capacitação dos povos do campo para lecionarem dentro dos assentamentos, e assim surgem as primeiras turmas de Magistério e Pedagogia da Terra (Molina & Antunes-Rocha, 2014).

O curso de Pedagogia da Terra foi ofertado pela primeira vez no Rio Grande do Sul, no ano de 1998, e sua organização e gestão se diferem dos outros cursos, tendo em vista que possui duas coordenações, uma composta por representantes do MST e outra por membros da Universidade.

Esse curso possui um diferencial pedagógico em sua proposta, pois integra a formação teórica com a realidade social e cultural dos trabalhadores do campo, buscando não apenas formar educadores, mas também promover a conscientização e a ação política. Como afirmam Molina e Antunes-Rocha (2014), o curso supracitado tem como objetivo a formação de um profissional crítico, que compreenda a educação como um instrumento de transformação social, alinhando a teoria à prática e ao contexto dos educandos.

Instigado por outros movimentos sociais, também no ano de 1998, o MST se depara com o desafio de socializar seus conhecimentos acerca de uma Educação do Campo e de propor uma agenda de luta envolvendo a temática. Porém, somente no ano 2000, com auxílio das políticas públicas, dos movimentos sociais e dos debates com o governo Lula, que seria eleito para seu primeiro mandato no ano de 2002, com início de gestão em 2003, é que surgem outras discussões acerca do curso de Pedagogia da Terra. As experiências acumuladas e o aprofundamento relacionado ao curso já oferecido promoveram discussões em níveis mais avançados, o que também motivou a criação de um curso de especialização destinado a aprofundar os conhecimentos sobre a Educação no Campo (MST, Boletim n. 09, 2004).

Esses marcos históricos, que não se limitam apenas à Educação do Campo, mas também à educação brasileira de maneira geral, trazem para o espaço formativo da Educação do Campo a realidade dos povos do campo, das águas e das florestas. Esse é o momento em que as comunidades podem compartilhar o conhecimento acumulado ao longo de gerações, conhecimento esse que lhes foi negado na construção da educação eurocêntrica, capitalista e hegemônica predominante nas escolas brasileiras.

Uma característica distinta desse curso é a sua estrutura fundamentada na Pedagogia da Alternância, que organiza o processo formativo em dois momentos distintos: o Tempo Escola (TE) ou Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). Essa dinâmica formativa possibilita que os estudantes mantenham vínculos com o meio rural em que vivem e com suas comunidades, evitando o distanciamento de suas realidades socioculturais locais.

Na Educação do Campo, os conceitos de Tempo Escola (TE), Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) criam uma articulação entre a aprendizagem formal e a vivência comunitária, com o intuito de proporcionar uma formação mais integral e contextualizada. O Tempo Escola (TE) ou Tempo Universidade (TU) diz respeito ao período em que os alunos participam de atividades pedagógicas formais, dedicando-se ao ensino de disciplinas organizadas com foco na aprendizagem acadêmica. Por outro lado, o Tempo Comunidade (TC) corresponde aos momentos em que os alunos se envolvem com a comunidade, valorizando os saberes locais e as experiências práticas. Nesse cenário, o conhecimento é construído por meio do diálogo entre a teoria e a prática, promovendo uma educação que se conecta com a realidade do campo e forma indivíduos críticos e comprometidos com a transformação social.

Seguindo nas lutas por uma Educação do Campo, o ano de 2007 marcou um momento histórico significativo para os povos do campo, das águas e das florestas, uma vez que foi nesse ano, por meio da luta persistente dos povos do campo e com o apoio do Ministério da Educação (MEC), que foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Com essa iniciativa, foi possível criar as primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ainda como uma experiência piloto. Para viabilizar essa ação, foram convidadas quatro instituições de Ensino Superior: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), conforme apontam Castro Paula e Castro (2021).

No ano de 2012 foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). No mesmo ano, por meio da articulação entre Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e movimentos sociais, foi lançado, no dia 31 de agosto, o Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO.

O edital supracitado tinha como objetivo o:

... fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, destinados à formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Federais de Educação Superior IFES (Brasil, 2012).

Esses dois eventos proporcionaram um estímulo significativo relacionado à formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em Regime de Alternância. A partir de então, as universidades começaram a oferecer o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) de maneira regular na graduação (Castro Paula & Castro, 2021).

No processo de institucionalização dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Molina (2015) destaca que foi iniciada a oferta de 42 cursos em instituições de Ensino Superior, resultando em um aumento substancial na quantidade de vagas disponíveis para os estudantes. Esse crescimento, segundo a autora, reflete um progresso na valorização da formação docente voltada para as particularidades da Educação do Campo, contribuindo para a expansão do acesso à educação de qualidade em regiões menos favorecidas (Molina, 2015, p. 151).

Dentro desse contexto, Costa e Lomba (2018) ressaltam que, para garantir a continuidade dos cursos, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a abertura de 15 vagas para professores efetivos e três vagas para técnicos administrativos, além de uma verba de custeio de R\$ 4.000,00 por estudante, com 360 vagas sendo ofertadas inicialmente para cada curso.

Caldart (2023), em seu livro “Educação do Campo e Pedagogia da Alternância”, aborda os desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de programas voltados para o campo, especialmente quando não há uma infraestrutura preparada para a Pedagogia de Alternância. Na obra, Caldart discute como muitas dessas instituições, ao se comprometerem com essas propostas, encontraram dificuldades para adaptar seus currículos e infraestruturas, o que exigiu um esforço significativo de adequação.

Com relação à constituição da LEdoC, Souza (2008) aponta a existência de dois princípios fundamentais da Educação do Campo: a superação da dicotomia entre o rural e o urbano e a necessidade de construir e perceber o campo como um espaço de vida, educação, trabalho, cultura e formação humana.

O curso surge com o objetivo de romper com os paradigmas mercadológicos e capitalistas da educação; sua essência carrega a luta camponesa e seus conhecimentos têm origem no campo, na resistência da agricultura familiar. A proposta é construída de uma forma distinta das demais licenciaturas, ou seja, é necessário olhar para ela com outros olhares, permitindo que se destaque sua singularidade. A estruturação do curso é guiada pela perspectiva do campesinato, com o objetivo de formar sujeitos emancipados. Para alcançar esse objetivo não basta uma simples adaptação das práticas pedagógicas, é necessário investir na sua

individualidade e garantir sua continuidade, rompendo com as relações de exploração e exclusão que afetam os povos do campo.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar a análise de entrevistas realizadas no âmbito de uma pesquisa de mestrado, cuja abordagem se focou na análise das potencialidades, das dificuldades e dos desafios enfrentados durante a elaboração da proposta pedagógica e a consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em Instituições de Ensino Superior localizadas na Região Centro-Oeste, com habilitação em Ciências da Natureza. A pesquisa se centrou na oferta do curso a partir do Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, sob a perspectiva dos docentes das universidades selecionadas.

Após esta breve introdução ao tema tratado neste artigo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, os resultados obtidos e, por fim, as considerações finais. Ressalta-se que este estudo não pretende encerrar uma discussão tão relevante, mas sim abrir novos caminhos que contribuam para o fortalecimento e a ampliação das reflexões aqui propostas.

### **Percurso Metodológico**

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, voltada para a compreensão dos processos de indução e das interpretações dos sujeitos envolvidos no fenômeno investigado. O enfoque qualitativo valoriza as narrativas individuais, a diversidade de perspectivas e o contexto em que o objeto de estudo está inserido. Essa abordagem permite uma análise aprofundada dos fenômenos sociais, utilizando entrevistas detalhadas que dialogam com as trajetórias de vida dos participantes. A pesquisa qualitativa tem como premissa "dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos" (Bauer, Gaskell & Allum, 2008, p. 30), destacando a importância da subjetividade e das experiências humanas no processo investigativo.

O locus da pesquisa compreende as universidades federais da Região Centro-Oeste que oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, iniciado a partir do Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, sendo essas a Universidade Federal de Goiás - Campus Cidade de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Catalão (UFCAT), a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

As universidades participantes foram identificadas por meio de um levantamento realizado na plataforma e-MEC, que indicou as instituições da Região Centro-Oeste que



oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, iniciado a partir do Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC. Posteriormente, a Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena forneceu uma lista detalhada contendo informações sobre as universidades que oferecem o curso, o ano de criação, a área de conhecimento e os contatos das respectivas coordenações.

Os participantes do estudo foram docentes em exercício nos referidos cursos durante o período do estudo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), sob o Parecer consubstanciado nº 6.310.452 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 69184923.1.0000.0164.

Uma entrevista piloto foi realizada com o intuito de avaliar a eficácia do roteiro elaborado para abordar a problemática da pesquisa. Essa etapa preliminar visou verificar se as questões eram suficientemente abrangentes para atender aos objetivos do estudo. A entrevista piloto foi conduzida com um docente da Universidade Federal de Catalão.

Após a identificação das universidades, foi estabelecido contato com as coordenações dos cursos para obter informações sobre os possíveis docentes participantes. Inicialmente, os docentes receberam uma carta-convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicavam de forma detalhada os objetivos da pesquisa e o funcionamento do percurso metodológico das entrevistas.

A coleta de dados foi estruturada em três blocos. O Bloco 1, aplicado por meio do *Google Forms*, teve como objetivo recolher informações sobre o perfil pessoal e profissional dos participantes, bem como obter seu consentimento para participação na pesquisa. Após o aceite dos participantes, foi agendado um segundo contato para a realização da segunda etapa da entrevista, preferencialmente de forma presencial. No entanto, devido a distância, as entrevistas com docentes da UFMS e da UFGD foram realizadas de forma virtual. O Bloco 2 se concentrou nos desafios enfrentados para a implementação da LEdoC em cada instituição, enquanto o Bloco 3 abordou as potencialidades e os enfrentamentos relacionados à consolidação do curso no campus de lotação dos docentes.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas manualmente com o objetivo de viabilizar uma análise detalhada e aprofundada do material coletado. A transcrição manual permitiu não apenas converter o discurso oral em texto, mas também realizar uma revisão minuciosa do conteúdo, destacando elementos e nuances que poderiam ser ignorados por sistemas de transcrição automática (Azevedo, 2017).

A análise dos dados coletados foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, centrada na interpretação do conteúdo das entrevistas transcritas. O processo analítico seguiu uma lógica indutiva, visando identificar padrões, categorias e temas emergentes que refletissem os objetivos da pesquisa.

Após a transcrição, foi realizada uma leitura exaustiva e exploratória dos textos, a fim de compreender o conteúdo e estabelecer uma visão inicial dos dados. Em seguida, foram retirados excertos de cada entrevista que respondiam de alguma forma as perguntas da pesquisa (unitarização). Após esse momento, os dados (excertos) foram organizados em categorias preliminares, utilizando a metodologia da Análise Textual Discursiva - ATD, conforme proposto por Moraes e Galianzi (2020). Essas categorias foram refinadas em etapas subsequentes, por meio da triangulação entre as respostas dos participantes e os referenciais teóricos adotados no estudo e na escrita do metatexto.

Segundo Moraes e Galianzi (2020), a ATD é uma análise composta por três etapas inter-relacionadas, cada uma desempenhando um papel crucial na construção de significados a partir do *corpus* analisado, sendo elas: unitarização, categorização e construção de sentidos a partir de metatextos.

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar os enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizado como base de sua construção o sistema de categorias construído (Moraes & Galianzi, 2020, p. 134).

Assim, a Análise Textual Discursiva é um método em que o pesquisador “desmonta” o texto em partes menores para entender seus significados e, depois, “reconstrói” esse texto de forma mais ampla e interpretativa, criando novos sentidos sobre o fenômeno investigado.

O foco da análise foi compreender as percepções dos docentes sobre os desafios, as potencialidades e os enfrentamentos relacionados à implementação e à consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Região Centro-Oeste. Também foram consideradas as relações entre as narrativas dos participantes e o contexto social, político e institucional em que atuam, de forma a evidenciar as implicações desses fatores na prática educativa.

Por fim, as interpretações foram validadas a partir da análise crítica dos dados transcritos, da revisão da literatura pertinente e da articulação com os objetivos da pesquisa, buscando garantir rigor e coerência metodológica. Cabe esclarecer que, neste momento da

pesquisa, o processo analítico se encontrava em sua fase inicial. Após a transcrição das entrevistas, realizou-se uma leitura atenta e exaustiva dos textos, com o objetivo de se familiarizar com o material e destacar unidades de significado relacionadas às potencialidades, aos desafios e aos obstáculos enfrentados na elaboração das propostas pedagógicas e na consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza. Assim, a análise se concentrou na unitarização dos dados, etapa preliminar da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2020), sem que ainda houvesse a constituição de categorias consolidadas. As reflexões apresentadas neste artigo, portanto, resultam de uma leitura interpretativa dessas unidades, buscando compreender os sentidos emergentes nas narrativas docentes e evidenciar os principais elementos que caracterizam o processo de implementação e consolidação das LEdoC na Região Centro-Oeste.

## Resultados

Foram realizadas 11 entrevistas com docentes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Região Centro-Oeste. Para assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa, foram atribuídos codinomes; decidiu-se utilizar nomes de dinossauros herbívoros como codinomes definitivos, atribuídos de forma aleatória. Essa escolha visou não apenas garantir a proteção das identidades dos entrevistados, mas também oferecer uma forma diferenciada e prática para referenciá-los ao longo do estudo. Além de preservar a confidencialidade, a seleção dos codinomes se baseou em um critério simbólico, estabelecendo uma conexão com elementos que possuem relevância para o pesquisador principal, agregando um caráter mais pessoal à apresentação dos dados.

Os dados coletados revelaram o perfil socioeducacional e demográfico dos participantes da pesquisa, destacados a seguir: *Faixa etária e sexo* - a maioria dos entrevistados se encontra entre 35 e 50 anos, com predominância de mulheres (64%), apenas três participantes estão na faixa acima de 50 anos; *Cor/raça* - o grupo é diversificado, contando com participantes que se autodeclararam brancos (45%), pardos (18%), negros (18%) e indígenas (9%), o que reflete uma pluralidade racial significativa; *Origem escolar* - a maioria dos participantes teve formação básica em escolas públicas (82%), sendo que alguns destacaram origens mais específicas, como escolas públicas urbanas, periféricas ou localizadas em centros urbanos; *Escolarização e formação acadêmica* - os entrevistados possuem graduação em diferentes áreas, como Pedagogia (36%), Ciências Biológicas (27%), Filosofia, História, Serviço Social e Engenharia

Agrônômica. A conclusão da graduação ocorreu entre 1991 e 2010, com uma média predominante de formaturas em 2000.

Em seguida, analisou-se em profundidade as entrevistas, em busca de respostas aos objetivos da pesquisa. Para manter o anonimato, e devido à maioria das pessoas entrevistadas ser do sexo feminino, todas as análises utilizaram pronomes femininos para se referir aos entrevistados.

A professora Corythosaurus, da Universidade Federal de Catalão, participou da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo para o Edital Procampo, inicialmente voltado para a resolução do problema de falta de professores no curso de Pedagogia, embora tenha buscado aproximar a universidade das populações rurais. A equipe responsável tinha pouco conhecimento sobre Educação do Campo e Ciências da Natureza, enfrentando dificuldades na elaboração do PPC, sem participação inicial com os movimentos sociais, que priorizavam demandas de Educação Básica. Segundo ela, o curso tem se aproximado das comunidades rurais, promovendo trocas durante o Tempo Comunidade, mas ela evidencia que inicialmente os recursos do edital não foram destinados ao curso, sendo usados pela Universidade Federal de Goiás para outras despesas, e a então UFG-RC recebeu verba suficiente somente para pagar as bolsas dos discentes.

Entre os desafios apontados se destaca o esvaziamento do curso, agravado pela ausência de bolsas e processos seletivos específicos, o que desestimula estudantes do campo. Além disso, muitos ingressantes, vindos da EJA, enfrentam defasagem de aprendizado e baixa autoestima devido às dificuldades que trazem da Educação Básica e, por vezes, esses desafios, sem acolhimento adequado, resultam em abandono do curso. A baixa visibilidade do curso e a falta de estudantes com perfil de campo na região também são problemas apontados. A estrutura é limitada, sem laboratórios adequados para Ciências da Natureza, e a Alternância ainda não alcança seu potencial, funcionando mais como visitas de campo do que como vivência prática. Apesar disso, o caráter transdisciplinar é visto como um diferencial e um desafio a ser superado, e a boa organização é necessária para que esse princípio formativo tenha sua maior potencialidade.

A professora Brachiosaurus, da Universidade Federal de Goiás, foi a primeira docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, migrando de sua atuação em Serviço Social para a LEdoC devido a sua participação em movimentos sociais. Ela participou da elaboração da proposta inicial, que tinha um caráter interdisciplinar por áreas de conhecimento, mas que posteriormente foi alterado para um modelo disciplinar. Recentemente, o curso tem retomado

sua proposta original. A Alternância foi um desafio inicial devido ao desconhecimento e à falta de recursos, mas a professora acredita que o recente apoio da SECADI pode melhorar esse processo, especialmente com investimentos do atual governo em políticas públicas para a Educação do Campo.

A construção da proposta contou com o apoio da CPT, que ajudou a adaptar o perfil regional, mas o envolvimento dos movimentos sociais, como o MST, foi limitado com o passar do tempo. O curso enfrenta dificuldades estruturais e financeiras, como a perda de vagas de docentes e de técnicos administrativos e a gestão dos recursos do Procampo, uma vez que foram limitados os investimentos em mobiliário e o aporte financeiro para eventos e bolsas para estudantes, pois a maior parte do recurso ficou retida na UFG de Goiânia. Além disso, a precariedade do campus, incluindo a falta de moradia e apoio financeiro no Restaurante Universitário, dificulta a permanência de estudantes do campo.

Os estudantes têm perfis variados, incluindo urbanos e indígenas, mas há desafios para atrair egressos do campo devido à falta de escolas rurais com Ensino Médio na região, uma responsabilidade prioritária dos estados segundo a LDB. O curso enfrenta limitações em termos de laboratórios e espaços físicos, embora tenha obtido avanços, como a manutenção de 12 docentes e espaços laboratoriais.

Brachiosaurus acredita que o curso contribui para a conscientização e o fortalecimento da identidade dos povos do campo, indígenas e quilombolas, impactando os territórios com iniciativas como a formação continuada da Escola da Terra. Ela destaca o papel do curso como uma contraposição ao modelo hegemônico e mercantilista, alinhando-se a perspectivas contra-hegemônicas na formação de professores, como também apontam Gomes e Santos (2022).

A professora Triceratops, da Universidade Federal de Grande Dourados, ingressou no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) após a aprovação do projeto e não participou de sua elaboração. Ela destaca a participação inicial dos movimentos sociais na construção da proposta, mas aponta que a universidade não conseguiu integrar esses movimentos na dinâmica do curso, o que é um grande desafio para as LEdoC, conforme Hage, Silva e Brito (2016). Essa dificuldade, aliada à implementação acelerada do curso, limitou a atuação dos movimentos sociais, impactando negativamente a formação de educadores.

Triceratops observa que o curso não tem sido ocupado predominantemente por camponeses, tendo em vista que 50% dos estudantes são indígenas, possivelmente devido à ausência de vagas no curso de Educação Indígena. Ela relata que os recursos iniciais, embora

razoáveis, foram mal utilizados devido a restrições de rubricas marcadas, dificultando a estruturação do curso.

Com uma longa trajetória ligada aos movimentos sociais, a professora considera sua atuação na LEdoC uma realização pessoal e profissional. No entanto, aponta a falta de estrutura, como casas de Alternância, como um obstáculo à implementação de uma pedagogia diferenciada e à preservação da identidade da Educação Popular. Para ela, o afastamento dos movimentos sociais compromete a essência do curso, como enfatiza Molina (2015), que ressalta a importância dessa conexão para atender às demandas específicas do campo.

Triceratops também observa que o perfil atual dos estudantes, em sua maioria indígenas, não reflete plenamente as demandas do campesinato, embora os indígenas também sejam oriundos do campo, mas com determinadas particularidades. Ela lamenta a ausência de vagas específicas para egressos do curso em concursos públicos, mas reconhece que a formação contribui para que esses egressos sejam referências em suas comunidades.

A professora acredita que a Alternância mobiliza as comunidades a buscarem melhorias, mas enfatiza que os docentes sem formação específica em Educação do Campo precisam de capacitação, que deveria ser fornecida pela SECADI. Além disso, reforça a necessidade de recursos financeiros extras para a criação de casas de Alternância, essenciais para garantir a qualidade da formação. Por fim, apesar das melhorias em infraestrutura ao longo do tempo, como salas específicas, a ausência de moradia estudantil permanece um desafio significativo.

Costa e Lomba (2018) apontam que uma das dificuldades dos alunos se refere à forma como irão se manter durante o período do curso, pois mesmo as aulas acontecendo de forma condensada nas férias escolares ou no período letivo, eles deixam suas casas, seus trabalhos no campo e o seu sustento para morarem em outra cidade, por vezes sem nenhuma renda, ou seja, esses discentes não conseguem se concentrar em sua formação, pois suas preocupações são externas à sala de aula. Desta forma, ter uma casa de Alternância, restaurantes e bolsas para esses alunos se manterem na universidade é de suma importância.

A professora Apatosaurus, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), demonstrou certo desgaste em sua atuação na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) devido a conflitos internos e a dificuldades enfrentadas pelo curso. Entre os desafios relatados, destacou a frágil relação com os movimentos sociais, que participaram pouco da construção e da implementação do curso, limitando-se a interações pontuais durante o Tempo Comunidade. Essa desconexão compromete os princípios da Alternância e da construção coletiva.

A professora apontou a ausência de recursos financeiros e humanos, a falta de laboratórios específicos e a carência de professores na área de habilitação, o que impactou negativamente a consolidação do curso. Além disso, a pandemia prejudicou as ações externas do Tempo Comunidade, que ainda não haviam sido retomadas até o final de 2023.

Outros desafios incluem a dificuldade em implementar a interdisciplinaridade devido à formação tradicional fragmentada dos docentes e à alta carga de trabalho (Faleiro & Farias, 2016). Também mencionou a escassez de estudantes, a falta de identidade dos ingressantes com o curso e o impacto do ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), que inviabiliza a exigência de vínculo com as propostas do curso. A professora destacou ainda a desconexão entre a formação oferecida pelo curso, voltada para a etapa final dos Ensinos Fundamental e Médio, e a realidade das escolas do campo, que ofertam apenas as séries iniciais.

Apesar das dificuldades, a professora reconheceu as potencialidades do curso, como a conscientização dos estudantes sobre os desafios da luta camponesa e a formação de uma consciência de classe, alinhando-se à Educação Popular contra-hegemônica e crítica ao modelo atual de educação e sociedade (Souza, 2023). Apontou também que o curso promove questionamentos específicos sobre a realidade do campo, do capital e da sociedade, além de estar em consonância com a proposta interdisciplinar do Ensino Médio, embora esse aspecto seja visto tanto como potencialidade quanto como desafio por ela.

A professora destacou o impacto positivo do curso na região, como a mobilização comunitária que evitou o fechamento de uma escola do campo. Apesar das dificuldades e sua apatia momentânea, demonstrou esperança em ampliar o diálogo sobre a formação no curso e aumentar o número de estudantes ativos.

A professora Diplodocus, lotada na Universidade Federal de Catalão, destacou várias dificuldades enfrentadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo. Ela mencionou a falta de conhecimento dos professores sobre a essência do curso e a ausência de participação dos movimentos sociais na elaboração e no desenvolvimento do mesmo. A professora criticou a falta de dedicação exclusiva dos docentes, o que limita o tempo para atividades essenciais, como vivências e diálogos com o público externo. Neste sentido, sem o tempo necessário para promover essa articulação, a proposta pedagógica do curso corre o risco de ser comprometida, limitando seu potencial formativo, como aponta Faleiro e Farias (2016):

Além, da alta demanda de trabalho presente no cotidiano dos professores, que impossibilita uma dedicação exclusiva ao curso, pois além de ministrar aulas no curso, tem que atender à demanda de outros cursos, além de questões administrativas, de pesquisa e orientações. Pois, para a efetivação de um curso interdisciplinar há demanda de trabalho contínuo e coletivo,

com intensos diálogos, planejamentos, estudos e trocas de saberes, logo, para que se concretize é necessário tempo, dedicação e envolvimento de todos com as propostas do curso (Faleiro & Farias, 2016, p.104).

Faleiro e Farias (2016) corroboram com a professora Diplodocus, ressaltando como a alta demanda de tarefas afeta diretamente a atuação dos professores na LEdoC, haja vista que eles precisam desempenhar diversas funções, tanto nesse curso, quanto em outros, diminuindo o tempo que deveria ser destinado para pensar a interdisciplinaridade, o Tempo Comunidade, a relação com os movimentos sociais e a comunidade externa, dentre outros.

Também apontou problemas relacionados ao repasse financeiro do MEC, à falta de professores para a habilitação em Ciências da Natureza e à diminuição do número de ingressantes, que não se identificam com esse curso e acabam se transferindo para outros.

A falta de infraestrutura adequada, como laboratórios para Ciências da Natureza, também foi mencionada como um obstáculo. A professora enfatizou, ainda, que a Alternância no curso, embora importante, tem caráter mais de extensão devido à escassez de tempo para a imersão cultural nas comunidades. Ela lamentou que os estudantes não se envolvem profundamente com os movimentos sociais e que o curso, embora forme professores de Ciências da Natureza, não consegue formar mobilizadores para as lutas sociais.

Além disso, a professora sugeriu que a universidade deveria atuar como ponte para a conclusão da escolarização básica nas comunidades e refletiu sobre a importância da SECADI para dar visibilidade e representatividade ao curso. Ela finalizou destacando a grande carga de trabalho dos professores e as limitações enfrentadas por eles, considerando que a falta de dedicação exclusiva ao curso dificulta a realização de um trabalho mais aprofundado e significativo.

A professora Isanosaurus, da Universidade Federal de Catalão, relatou as dificuldades enfrentadas durante a implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, como a falta de infraestrutura, com aulas ocorrendo em locais improvisados, e a verba, que foi encaminhada para a Reitoria da UFG sem ser usada para atender às necessidades do curso. Ela destacou a importância da bolsa de permanência para os alunos. A professora contou que no início, para divulgar o curso, os docentes realizaram visitas a acampamentos e comunidades, buscando trazer os povos do campo para a universidade.

A professora também comentou sobre a relação com os movimentos sociais, observando que, embora o curso tenha realizado contatos, o vínculo continua sendo pontual, com dificuldades para estreitar essas relações. Ela mencionou que a participação dos movimentos



sociais na construção e na consolidação do curso é limitada, com o protagonismo sendo dos docentes. Neste sentido, Molina (2015) afirma que, embora os movimentos sociais tenham sido ativos na criação das políticas públicas que originaram a Licenciatura em Educação do Campo, essa participação se tornou formal com o tempo.

Além disso, ela afirmou que, apesar das dificuldades, houve avanços, como o aumento do ingresso de alunos e a oferta de concursos específicos para Educação do Campo no Ensino Superior.

O maior desafio atual é o baixo ingresso e alta evasão de alunos, uma questão que atinge todos os cursos de Licenciatura, mas que, no caso da Educação do Campo, é mais grave devido ao perfil dos estudantes. A professora também destacou a relevância do PIBID como ferramenta para aproximar os alunos da realidade do campo e da escola rural. Segundo ela, a comunidade externa tem dado um bom retorno sobre o curso, e acredita que o trabalho conjunto entre universidade, escolas do campo e comunidade é essencial para o crescimento do mesmo.

Para a professora, o perfil dos alunos atuais é diferente do início do curso, com ingressantes mais jovens e menos identificados com o campo, o que reflete a mudança no processo seletivo. A professora acredita que os egressos, embora continuem se especializando, enfrentam dificuldades devido à falta de concursos públicos para a Educação Básica voltados para eles.

Em comparação ao período de implementação, a professora observou avanços, como a conquista de salas de aula e de financiamento para os estágios e o Tempo Comunidade. No entanto, segundo ela, o regime de Alternância ainda enfrenta dificuldades, como a conciliação com a disponibilidade dos alunos e a falta de um vínculo contínuo com os movimentos sociais. Ela também ressaltou que o curso desafia o conhecimento hegemônico e traz à tona a pluralidade de discursos, demandando muita união para integrar os saberes tradicionais na universidade.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi destacada como fundamental para o diálogo e o crescimento do curso, especialmente após o período de dificuldades vivenciadas no governo anterior.

A professora Vulcanodon relatou que ingressou na Universidade Federal de Catalão no início do curso de Licenciatura em Educação do Campo, quando a primeira turma foi composta apenas por alunos provenientes do campo devido à exigência do edital. Ela destacou que, inicialmente, muitos professores não tinham conhecimento sobre o curso ou sobre o regime de Alternância, e as aulas aconteciam durante as férias, o que dificultava a interação dos estudantes

com outros cursos da universidade. A mudança para o calendário regular visou integrar os alunos ao ambiente acadêmico.

A professora mencionou um início de diálogo com o Movimento Camponês Popular (MCP), mas sem participação ativa no projeto do curso. Com o tempo, houve mais aproximação com outros movimentos sociais. No entanto, ela percebeu que, apesar da participação desses movimentos nas atividades do curso, falta articulação orgânica entre esses, os professores e os alunos devido à alta demanda de atividades.

Segundo ela, a gestão financeira do curso apresentou desafios, com a maior parte dos recursos ficando em Goiânia, dificultando a implementação de melhorias na infraestrutura. A verba disponível foi usada para custear bolsas de permanência e materiais do curso, mas não permitiu a construção de espaços essenciais.

Para ela, um dos maiores desafios é atrair alunos com o perfil adequado, especialmente devido ao ingresso via SISU, que muitas vezes atrai estudantes urbanos. A professora afirmou que os alunos egressos enfrentam dificuldades para atuarem na área de Educação do Campo devido à falta de vagas em concursos específicos. No entanto, ela acredita que o curso proporciona uma nova visão sobre a realidade rural e os movimentos sociais.

Segundo seu relato, a infraestrutura do curso melhorou ao longo do tempo, com a criação de salas de aula, laboratórios e espaços para atividades práticas, como hortas e jardins. Apesar disso, ainda há carências estruturais.

A professora também ressaltou a dificuldade de aplicar o regime de Alternância, pois a maioria dos alunos não é do campo, tornando o conceito mais abstrato. Para ela, o maior ganho é a mudança na percepção dos alunos sobre a sociedade, os movimentos sociais e a educação. Segundo ela, com o retorno da SECADI, novas possibilidades de recursos e ferramentas surgiram para apoiar o curso.

A professora Stegosaurus compartilhou sua visão sobre os desafios enfrentados pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na UFCAT. Ela destacou disputas ideológicas e de poder durante a implementação do mesmo, com um grande desafio na preparação dos professores, que não estavam capacitados para uma abordagem interdisciplinar e coletiva. Além disso, apontou que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) não foi desenvolvido com a participação ativa dos movimentos sociais, o que resultou em ações descritas no documento que nem sempre são executadas conforme planejado.

Outro problema citado foi a escassez de recursos financeiros, com a verba limitada principalmente a atividades de vivência, como estágio e Tempo Comunidade. A professora

também relatou que a SECADI, ao identificar as dificuldades enfrentadas pelos cursos de Educação do Campo, disponibilizou uma verba específica para o Tempo Comunidade, facilitando visitas a comunidades rurais. No entanto, as verbas foram inicialmente insuficientes devido a repasses descentralizados e mal administrados pela UFG.

Ela mencionou que o curso enfrenta um déficit de professores adequados ao perfil do programa, com poucos docentes com dedicação exclusiva. Além disso, o baixo número de alunos e a grande evasão dificultam ainda mais o processo de consolidação do mesmo. Segundo seu relato, a inserção do curso na pós-graduação e a criação de um grupo de pesquisa para Educação Popular representam avanços significativos, mas os desafios persistem.

Conforme a professora, embora o perfil de ingresso não se alinhe com o público-alvo do curso, um processo seletivo específico foi realizado em 2024, visando atrair os alunos do campo para o programa. Ela destacou que a formação oferecida tem impactado positivamente a visão dos alunos sobre os movimentos sociais, embora alguns ainda mantenham uma visão negativa devido a influências externas.

Quanto à infraestrutura, a professora mencionou que houve pouco avanço e que a falta de verba restringiu a implementação do regime de Alternância, limitando as vivências no Tempo Comunidade. Ela também apontou a importância da SECADI na luta pela consolidação dos cursos de Educação do Campo e pela garantia de recursos adequados, considerando a competição com outros cursos.

Apesar dos desafios, a professora acredita que o curso contribui para a quebra de paradigmas, trazendo novos saberes para a universidade e preparando profissionais capacitados para atuarem nas comunidades rurais. Ela tem boas perspectivas para o futuro, com planos para expandir a formação continuada e promover uma educação contra-hegemônica, buscando sempre fortalecer a Educação Popular. Nessa perspectiva, Molina (2014) argumenta que a Licenciatura em Educação do Campo tem sido uma grande aliada na formação dos educadores do campo ao adotar práticas que vão na contramão da hegemonia socioeducacional atual, visando a superação da educação rural, considerada um resíduo da educação urbana no sistema educacional do país: “Nessa perspectiva, o processo educativo se dá em outra vertente: a da formação de sujeitos capazes de dominar os conhecimentos já sistematizados pela humanidade, partindo-se da realidade, educando com a vida em sua complexidade e dinâmica cotidiana.” (Perin & Corte, 2023, p. 132).

Ainda segundo a professora, o trabalho coletivo dentro da Educação do Campo é visto como fundamental para enfrentar os desafios e garantir a continuidade da luta por uma educação

transformadora. Neste sentido, a constituição da Educação do Campo emerge como resultado da construção coletiva de um projeto educacional protagonizado pelos sujeitos do campo e suas organizações sociais. Essa iniciativa busca romper com o silenciamento e a invisibilidade historicamente impostos a essa parcela da população brasileira, que vive e constrói sua existência no meio rural. Além disso, visa resgatar os direitos sociais, especialmente o direito à educação, frequentemente negligenciados ao longo da história.

A professora Lusotitan, da Universidade Federal de Goiás, participou da implementação do curso e enfrentou desafios devido ao desconhecimento da maioria dos professores sobre o mesmo e a universidade. Segundo ela, o projeto incluiu consultas aos movimentos sociais, como MST e CPT, mas não se conseguiu estabelecer um vínculo orgânico com eles ao longo do tempo. Embora a relação tenha melhorado com a criação de um grupo de discussão, ela destacou a necessidade de integrar mais esses movimentos ao curso.

A verba para a implementação foi gerida pela UFG e, ao longo do tempo, diminuiu até ser extinta, dificultando a construção de infraestrutura, mas possibilitou a distribuição de bolsas para moradia e alimentação aos alunos. Segundo ela, o concurso para professores e técnicos administrativos teve problemas de lotação e remanejamento, comprometendo a continuidade de profissionais essenciais.

A professora apontou diversos desafios, como a falta de alunos após a mudança para o ingresso pelo SISU, a falta de professores e estrutura física, além das dificuldades de comunicação com a universidade para compreender as especificidades do curso. Segundo seu relato, a Alternância, um aspecto importante, ainda é trabalhada de forma incipiente, e há tentativas de aprimoramento com novos modelos.

O curso tem estabelecido parcerias com escolas do campo, mas ainda enfrenta problemas com a falta de concursos públicos específicos para os egressos, que ocupam principalmente cargos temporários. Além disso, segundo ela, a pandemia agravou a evasão e a dificuldade de manter o regime de Alternância, mas a volta de verbas específicas trouxe expectativas de melhorar a implementação desse regime.

A professora Parasaurololphus, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, relatou diversas dificuldades enfrentadas pela Licenciatura em Educação do Campo. Segundo seu relato, inicialmente, o curso recebeu financiamento por três anos, mas, devido à gestão inadequada da verba, uma parte foi devolvida ao MEC. Para garantir a continuidade do curso foi necessária uma manifestação de estudantes, movimentos sociais e sindicatos, que pressionaram a universidade a institucionalizar o curso. A professora destacou que, até hoje, a

universidade não compreende totalmente a dinâmica do curso, com gestores ainda o tratando como um projeto temporário do MEC.

Ela também observou que muitos dos professores recém-admitidos não tinham vínculo com os movimentos sociais ou com o campo, o que dificultou a implementação de uma abordagem orgânica. Além disso, a unificação do vestibular universidade resultou em baixo ingresso de alunos no curso. A professora enfatizou que, embora a instituição tenha conseguido incluir o curso no orçamento, o maior desafio é garantir sua permanência.

Outro problema destacado foi a falta de participação dos movimentos sociais na organização do curso, com poucos vínculos institucionais entre esses e a universidade. Em relação à infraestrutura, a professora relatou que o curso não possui salas próprias e enfrenta dificuldades com a obtenção de recursos para atividades externas, como o Tempo Comunidade, devido à escassez de verba.

Apesar desses desafios, ela mencionou que o curso tem contribuído significativamente para a formação de professores para a educação no campo, especialmente por meio de parcerias com escolas municipais. E também destacou que a LEdoC oferece uma visão alternativa sobre a vida no campo, indo além das perspectivas hegemônicas e mercadológicas.

A professora Styraeosaurus, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, relatou que não participou da criação do PPC original do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), mas acompanhou sua implementação em 2015. O curso começou com três habilitações, mas enfrentou uma crise após a troca de reitoria, com a suspensão de novas turmas em 2016 e 2017. Segundo ela, muitos professores contratados eram jovens e sem experiência em gestão financeira, o que dificultou a implementação do curso.

A universidade, descrita como conservadora, não entendia a proposta do curso e iniciou uma série de exigências, como a inclusão do curso no calendário acadêmico, a redução de vagas e a implementação de vestibulares on-line, o que dificultou o acesso dos camponeses. Em seu relato conta que, com isso, o número de ingressos caiu drasticamente, passando de 100 para apenas sete alunos em 2023.

A professora destacou que a falta de conhecimento dos docentes sobre o regime de alternância e a ausência de participação dos movimentos sociais no curso comprometeram a proposta pedagógica. Além disso, ela criticou a falta de apoio financeiro e de comprometimento da universidade, que não conseguiu fornecer infraestrutura adequada e desconsiderou as necessidades específicas dos alunos.

A professora também apontou os desafios de inserir os movimentos sociais no curso e a falta de acompanhamento do MEC sobre a implementação das LEdoC. Enfatizou a importância da verba destinada à alternância para a continuidade do curso e a necessidade de cobrança dos movimentos sociais para garantir a efetivação dos cursos nas universidades.

Em relação à infraestrutura, a professora mencionou que, apesar de boas instalações, o alojamento não atende adequadamente aos estudantes, especialmente às mulheres, devido à divisão igualitária de vagas em contraste com um maior número de discentes mulheres. Além disso, os estudantes enfrentam dificuldades no acesso a materiais da biblioteca durante o período em que estão nas comunidades.

Apesar das dificuldades, a professora considera o curso importante para a formação de professores e militantes, com um potencial emancipatório e crítico. Ela também ressaltou a importância da SECADI para o curso, embora tenha sido enfraquecida nos últimos anos devido ao governo de direita.

Ao se reunir as percepções das professoras formadoras, observa-se que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Região Centro-Oeste compartilham desafios estruturais, financeiros e institucionais que atravessam a consolidação de suas práticas. A carência de recursos, as limitações para efetivar o regime de Alternância e o enfraquecimento dos vínculos com os movimentos sociais revelam as tensões existentes entre o ideal formativo e as condições concretas de funcionamento. Ainda assim, emergem com força as potencialidades políticas e pedagógicas desses cursos, sustentadas pela resistência e pelo compromisso dos docentes com uma formação humana integral, contextualizada e socialmente referenciada.

Esses achados dialogam com as reflexões de Molina (2015), Caldart (2023) e Souza (2008), ao evidenciarem que a efetivação das LEdoC ultrapassa a dimensão técnica e institucional, exigindo o reconhecimento da educação como prática emancipatória e enraizada nas lutas históricas dos povos do campo. Desse modo, a análise das narrativas permite compreender que as LEdoC se configuram como espaços de (re)existência e afirmação de identidades, desafiando a lógica da homogeneização e reafirmando o campo como território de produção de saberes, de resistência e de transformação social.

Em síntese, pode-se perceber que as professoras apontam que a LEdoC tem um grande potencial de transformação social e acadêmica; esse curso possibilita que muitas pessoas que foram marginalizadas desde a colonização ocupem seus espaços dentro da academia, construindo saberes e mostrando que a universidade é um local para todos. Para além de

viabilizar essa ocupação de espaço físico, a LEdoC também permite que os conhecimentos marginalizados pelo colonialismo adentrem os muros da universidade e permitam a construção de outros conhecimentos, evidenciando as ancestralidades e as vivências do Sul global.

No entanto, é possível perceber diversos desafios, como a falta de investimentos adequados para a realização do Tempo Comunidade, o afastamento da universidade em relação aos movimentos sociais e às comunidades do campo, das águas e das florestas, à falta de estrutura física em muitas universidades para receber esses alunos, dentre outros desafios que foram citados anteriormente.

Dito isso, para consolidação de fato da LEdoC na Região Centro-Oeste, após as entrevistas fica evidente que se precisa avançar em algumas questões como, por exemplo, a realização de um vestibular específico para o ingresso no curso, o estreitamento do vínculo entre as universidades, os docentes, os discentes e os movimentos sociais, maiores investimentos para a realização do Tempo Comunidade e a possibilidade de bolsas para permanência desses estudantes no curso.

## **Considerações Finais**

Ao término desta pesquisa, após a análise das entrevistas realizadas, foi possível perceber que o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi implementado nas universidades após a publicação do Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, com o objetivo primário de atrair docentes, técnicos administrativos e recursos financeiros destinados ao âmbito geral das universidades.

As entrevistas evidenciam que a proposta inicial de criação de um curso destinado à compreensão da realidade do campesinato, à formação de professores sensibilizados pelas vivências do campo e à valorização dos saberes construídos a partir dessas experiências, não foi prioritária. Essa desconexão gerou uma série de desafios desde a implementação do curso nas universidades. Segundo os depoimentos, nem todos os cursos receberam integralmente os recursos destinados a sua implementação e consolidação. Além disso, os docentes não receberam treinamento adequado para gerenciar os recursos financeiros recebidos, e, em alguns casos, parte da verba destinada a certas universidades foi devolvida, em especial, nas situações em que a verba não foi totalmente utilizada, sendo retida pela universidade.

Um dos principais desafios relacionados à verba foi a falta de flexibilidade quanto ao seu uso. Os recursos foram destinados apenas ao custeio e não ao capital, o que restringiu as

possibilidades de aplicação e impediu, por exemplo, a construção de casas de alternância e restaurantes universitários destinados aos estudantes.

Diferentemente da experiência piloto, os docentes dessas universidades não possuíam experiência com o Regime de Alternância, com o trabalho interdisciplinar ou com os movimentos sociais, o que gerou sérias dificuldades para a implementação dos princípios formativos do curso, uma questão que continua a ser um desafio até os dias atuais.

Outro obstáculo importante identificado também nas entrevistas é a falta de verba específica para a manutenção dos cursos, que atualmente estão inseridos no orçamento geral das universidades, onde a ênfase recai mais sobre a quantidade de alunos do que sobre a qualidade do ensino. Em razão disso, como o curso possui um número reduzido de alunos, o montante destinado a ele é menor, apesar de ser do conhecimento geral que, devido aos seus princípios formativos, é necessário um orçamento maior para garantir sua manutenção.

Com os resultados desta pesquisa, buscou-se reforçar uma luta que tem sido travada nos bastidores das universidades. Acredita-se que o valor do aluno-equivalente dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo deve ser equiparado ao valor do aluno-equivalente de cursos considerados elitistas, como Medicina. Assim como esses cursos, a LEdoC envolve custos que se diferem das demais graduações. A manutenção do Regime de Alternância e o apoio aos estudantes que transitam entre o campo e a universidade demandam atenção especial e investimento adequado para que o curso atinja seu pleno potencial formativo.

Além disso, é fundamental a realização de formações específicas para os docentes, a inserção dos movimentos sociais no interior da universidade e no planejamento do curso, bem como o fortalecimento dos laços entre a universidade e a realidade do campesinato. Finalmente, é imprescindível que os docentes possuam dedicação exclusiva ao curso, uma vez que a elaboração e a implementação da interdisciplinaridade, do Regime de Alternância e o contato contínuo com os movimentos sociais exigem maior tempo e dedicação.

Por fim, observa-se que os docentes desses cursos continuam a lutar incansavelmente pela sua manutenção. Nas universidades participantes desta pesquisa, há professores que persistem em sua batalha para consolidar e fortalecer o curso, mantendo-o como um símbolo de resistência e esperança diante de um modelo educacional que ainda forma sujeitos exclusivamente para o mercado de trabalho, a serviço do capital.



## Agradecimentos

Agradecemos a CAPES pela bolsa que foi de tamanha importância para a realização desta pesquisa.

## Referências

- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, A. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), p. 159-167. <https://doi.org/10.12707/RIV17018>
- Bauer, M. W., Gaskell, G., & Allum, N. C. (2008). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático* (pp. 17-36). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. Ministério da Educação. (2012). *Edital de Seleção nº 02/2012*. Brasília.
- Caldart, R. S. (2023). *Educação do Campo e Pedagogia da Alternância*. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular.
- Castro Paula, H. V., & Castro, A. G. (2021). A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás: olhares dos egressos sobre os múltiplos aprendizados na formação do educador do campo na UFG e UFCAT. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6(e12971), 1-20. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12971>
- Faleiro, W. & Farias, M. N. (2016). Tessituras na implantação da licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. *Cadernos CIMEAC*, 6(2), p. 78-97. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v6i2.1696>
- Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. (2012). *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*. Brasília. [Web log post]. Recuperado de [https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NotasAnaliseMomentoAtualEdoC\\_FINAL\\_FINAL-2012.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NotasAnaliseMomentoAtualEdoC_FINAL_FINAL-2012.pdf).
- Gomes, D. A., Santos, J. S. (2022). A implementação e a consolidação dos cursos de formação de professores para a educação do campo: Uma revisão sistemática. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1079-1097. <https://doi.org/10.21723/riace.v17i2.14369>
- Hage, S. A. M., Silva, H. D. S. A., & Brito, M. M. B. (2016). Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. *Educação em Revista*, 32(4), 147-174. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162036>
- Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronex e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166.

Molina, M. C. (2014). Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In Souza, J. V. et al. (Orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação* (pp. 263-290). Campinas, SP: Editora Autores Associados.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2004). *Boletim*, 9. [Web log post]. Recuperado de <https://mst.org.br/download/mst-boletim-da-educacao-no-09-educacao-no-mst-balanco-20-anos/>.

Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. (2020). *Análise textual discursiva*. Ijuí, RS: Editora Unijuí.

Souza, I. (2023). Licenciatura em educação do campo sob um olhar sociológico. *Em Extensão*, 22(1), 45-60. <https://doi.org/10.14393/REP-2023-64978>

Perin, A. T. S. S., & Corte, M. G. D. (2021). Educação do campo: um contexto contra-hegemônico na História da Educação brasileira. *Revista Teias*, 22, 121-134. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.62053>

Souza, M. A. (2008). Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1089-1111. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 13/05/2025  
Aprovado em: 08/10/2025  
Publicado em: 23/12/2025

Received on May 13th, 2025  
Accepted on October 08th, 2025  
Published on December, 23th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

**Article Peer Review**

Double review.

**Agência de Fomento**

CAPES.

**Funding**

CAPES.

**Como citar este artigo / How to cite this article**

APA

Cruz, F. R. G., & Nunes, S. M. T (2025). A voz da (re)existência docente: enfrentamentos e potencialidades dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Região Centro-Oeste. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19852.