

# **Os enfrentamentos e a (re)existência dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC): uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL)**

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

## **Resumo**

Este artigo trata-se de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), com o intuito de mapear as dificuldades e as potencialidades enfrentadas na implementação e consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Para a seleção dos artigos, foi utilizado o Portal de Periódicos da Capes, adotando-se como descritores e equações booleanas na busca avançada “Licenciatura em Educação do Campo”, “Educação do Campo”, “Institucionalização”, “Implementação” e/ou “Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo”. Ao final, 19 artigos foram selecionados para a análise, sendo utilizada a metodologia quantitativa para investigar quais estados mais publicaram sobre a temática, bem como os anos de maior incidência de publicação. Após a análise qualitativa, elencamos quatro desafios que perpassaram e/ou perpassam a implementação e a consolidação da LEdoC: a falta de infraestrutura das universidades e das escolas do campo, o baixo investimento financeiro destinado ao curso, as dificuldades da dinâmica do Regime de Alternância e, por fim, a relação entre movimentos sociais e corpo-território docente e discente. Com relação às possibilidades, evidenciou-se a potencialidade das LEdoC na construção de uma educação contra-hegemônica, rompendo os paradigmas do capitalismo, da desvalorização do corpo-território de saberes que ocupam o tempo-espaço dos campos, das águas e das florestas.

## **Palavras-chave**

Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Decolonialidade. Implementação. Consolidação.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo, Brasil. E-mail: fernandarichelle2@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo, Brasil; professora na Universidade Federal de Catalão, Goiás, Brasil. E-mail: simara\_nunes@ufcat.edu.br.

# **The challenges and (re)existence of Licentiate Degree in Countryside Education (LEdoC): a Systematic Literature Review (SLR)**

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

## **Abstract**

This article is a Systematic Literature Review (SLR), with the aim of mapping the difficulties and potentialities faced in the implementation and consolidation of Licentiate Degree in Countryside Education (LEdoC). The Capes Journal Portal was used to select the articles, adopting descriptors and Boolean equations in the advanced search “Licentiate Degree in Countryside Education”, “Rural Education”, “Institutionalization”, “Implementation” and/or “Expansion of Licentiate Degrees in Rural Education”. In the end, 19 articles were selected for analysis, using quantitative methodology to investigate which states published most on the subject, as well as the years with the highest incidence of publication. After qualitative analysis, we listed four challenges that have permeated and/or permeate the implementation and consolidation of LEdoC: the lack of infrastructure in universities and countryside schools, low financial investment in the course, difficulties with the dynamics of the Alternation Regime, and, finally, the relationship between social movements and the teaching and student body-territory. Regarding possibilities, the potential of LEdoC in the construction of a counter-hegemonic education became evident, breaking the paradigms of capitalism and the devaluation of the body-territory of knowledge that occupies the time-space of fields, waters, and forests.

## **Keywords**

Licentiate Degree in Countryside Education (LEdoC). Decoloniality. Implementation. Consolidation.

---

<sup>1</sup> PhD student in Education, University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil. Email: fernandarichelle2@gmail.com.

<sup>2</sup> PhD in Science, University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; professor at the Federal University of Catalão, State of Goiás, Brazil. Email: simara\_nunes@ufcat.edu.br.

## Introdução

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) surge com a proposta de desafiar os modelos tradicionais de educação pautados em lógicas mercadológicas e capitalistas. Sua essência está profundamente ligada à luta dos povos do campo, valorizando os saberes que emergem da resistência da agricultura familiar. Diferente das demais licenciaturas, sua construção demanda uma perspectiva diferenciada, um olhar decolonial que reconheça e ressalte sua singularidade.

Dessa forma, sua estrutura se fundamenta na visão e nas vivências do campesinato. Para formar sujeitos verdadeiramente emancipados, não basta apenas reformular práticas pedagógicas de maneira superficial: é essencial reconhecer sua especificidade e garantir sua continuidade, visando a romper com as dinâmicas de exploração e exclusão historicamente impostas às populações do campo.

Ademais, a LEdoC se diferencia das demais licenciaturas pelo seu modelo de organização pedagógica e curricular. Sua estrutura baseia-se em uma habilitação específica e, nesse sentido, forma professores para áreas específicas do conhecimento, como Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Ciências Humanas e Sociais. Em geral, se organiza a partir da Pedagogia da Alternância. Nesse curso, os estudantes dividem seu tempo entre formação acadêmica na universidade e atividades formativas em suas comunidades. Por fim, a matriz curricular é interdisciplinar, buscando a superação da fragmentação do conhecimento, integrando diferentes áreas do saber para atender às especificidades da Educação do Campo.

Nesse contexto, Silva (2018) enfatiza que a LEdoC constitui um marco significativo na política educacional voltada para a população brasileira. Sua proposta, construída a partir das experiências e necessidades dos povos do campo, articula conhecimentos teóricos e didáticos que sustentam a formação docente com base em uma epistemologia da práxis, caracterizada pela criatividade e pelo potencial transformador. Além disso:

A LEC é o resultado de demandas populares (movimentos sociais), de políticas públicas e de mudanças nas instituições de ensino superior, em direção a uma revisão paradigmática e interdisciplinar que congrega áreas de conhecimento e práticas organizativas para forjar uma visão de sociedade rural contra-hegemônica, capaz de associar educação, cultura, economia e ecologia para a sustentabilidade social. A nosso ver, é nessa tessitura que reside a potencialidade da LEC, pois abre espaço para (re) pensar a escola do campo a partir de outra perspectiva, assim como o tipo humano que se quer formar (Arruda; Oliveira, 2014, p. 184).

Sendo assim, este artigo tem como objetivo principal a realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), com o intuito de mapear as dificuldades e potencialidades na implementação e consolidação dos cursos de LEdoC por todo o território brasileiro. Compreender esse processo constitui-se importante, visto que a LEdoC possui uma proposta de ensino que diverge das outras licenciaturas, opondo-se ao ensino eurocêntrico, capitalista e hegemônico.

### **Percurso metodológico**

O presente artigo trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo, para o qual foi utilizada a RSL. Segundo Castro (2010, p. 1), a RSL “é uma revisão planejada para responde[r] a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão”.

Conforme Gonçalves, Nascimento, M. e Nascimento, K. (2015, p. 194), a RSL é uma metodologia de investigação que tem como objetivo “identificar evidências relacionadas a um problema específico de pesquisa, com o intuito de destacar ideias, posturas e opiniões de autores, publicadas na área de conhecimento em que se insere”. Dessa forma:

Revisões sistemáticas e metanálise são os métodos mais adequados e atuais para resumir e sintetizar evidências sobre a eficácia e os efeitos de intervenções. Métodos sistemáticos são usados para evitar viés e possibilitar uma análise mais objetiva dos resultados, facilitando uma síntese conclusiva sobre determinada intervenção (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84).

Inserida no meio educacional, Campos, Caetano e Gomes (2023) definem a RSL como uma importante modalidade de pesquisa, uma vez que se propõe a resumir de forma padronizada e criteriosa as evidências publicadas sobre determinada questão ou problema, a fim de favorecer a produção de novos estudos que possam avançar a partir do saber anteriormente construído. Segundo esses autores:

Há várias e distintas possibilidades e contribuições da revisão sistemática de literatura, tais como: mapear a produção do conhecimento sobre determinado tema, conhecer tendências, identificar e avaliar evidências de pesquisa, evitar duplicação de pesquisa, apontar lacunas de conhecimento que precisam ser investigadas, minimizar erros científicos, otimizar recursos, apoiar a elaboração de políticas, embasar o processo decisório nos âmbitos de organizações públicas e privadas sobre determinada questão, dentre outras. Os resultados ou desfechos das revisões podem apresentar, portanto, balanços críticos, levantamentos, análises e sínteses sobre o conhecimento atual existente, sendo de grande valia para a comunidade científica no sentido do avanço do conhecimento já construído e para tomadores de decisão (Campos; Caetano; Gomes, 2023, p. 166).

Outrossim, Sampaio e Mancini (2007) evidenciam que a RSL ocorre em quatro passos, sendo o primeiro a definição da pergunta de pesquisa. Neste artigo, definimos: “Quais são as principais dificuldades e potencialidades enfrentadas na implementação e na consolidação dos cursos de LEdoC?”.

O segundo estágio consiste na busca da evidência, ou seja, na seleção da/s base/s de dados em que a pesquisa bibliográfica será realizada, bem como na definição de palavras-chave, dos operadores booleanos e dos critérios de inclusão e exclusão.

Enquanto isso, o terceiro período se refere à revisão e seleção dos estudos, realizadas por, no mínimo, dois pesquisadores que fazem a mesma pesquisa independentemente. Eles selecionam, inicialmente com a leitura do título e do resumo dos artigos, os estudos que possuem potencial para responder à pergunta de pesquisa.

A quarta etapa diz respeito à análise da qualidade metodológica dos estudos selecionados e à elaboração dos resultados da pesquisa. Devido aos critérios e à metodologia supracitada, entende-se que a RSL foi a melhor metodologia utilizada para selecionar e analisar os artigos utilizados para este estudo. Nesse sentido, os critérios e processos para a realização da pesquisa possibilitaram um maior controle dos dados e da imparcialidade dos pesquisadores no momento da revisão da bibliografia.

Após diversas buscas em bases de dados diferentes, foram delineadas três etapas para a construção da pesquisa. A primeira consistiu na seleção dos artigos que atendiam aos objetivos deste trabalho. Para isso, utilizou-se como base de dados o Portal de Periódicos da Capes:

O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. São milhares de periódicos científicos de texto completo e centenas de bases de dados de conteúdos diversos, como artigos, referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência. [Ele foi] criado para reunir material científico de alta qualidade e disponibilizá-lo à comunidade acadêmica brasileira. Assim, o Portal de Periódicos da CAPES tem o objetivo de reduzir as assimetrias regionais no acesso à informação científica, cobrindo todo o território nacional. É considerado uma iniciativa única no mundo, pois um grande número de instituições acessa o acervo [que] é inteiramente financiado pelo Governo Federal (Capes, 2020, n.p.).

Assim sendo, o Portal de Periódicos da Capes possibilita a consulta gratuita a um vasto acervo disponível na página inicial da biblioteca virtual. Por esse motivo, foi escolhido como base de dados para a pesquisa. A busca final foi realizada no dia 19 de junho de 2023, às 16h (horário de Brasília/DF). Os operadores booleanos utilizados nesta busca foram “e” e “ou”, e os descritores “Licenciatura em Educação do Campo” ou “Educação do Campo”, além de “Institucionalização” e “Implementação” ou “Expansão das licenciaturas em Educação do Campo”. Para essa busca, não houve delimitação ou recorte temporal.

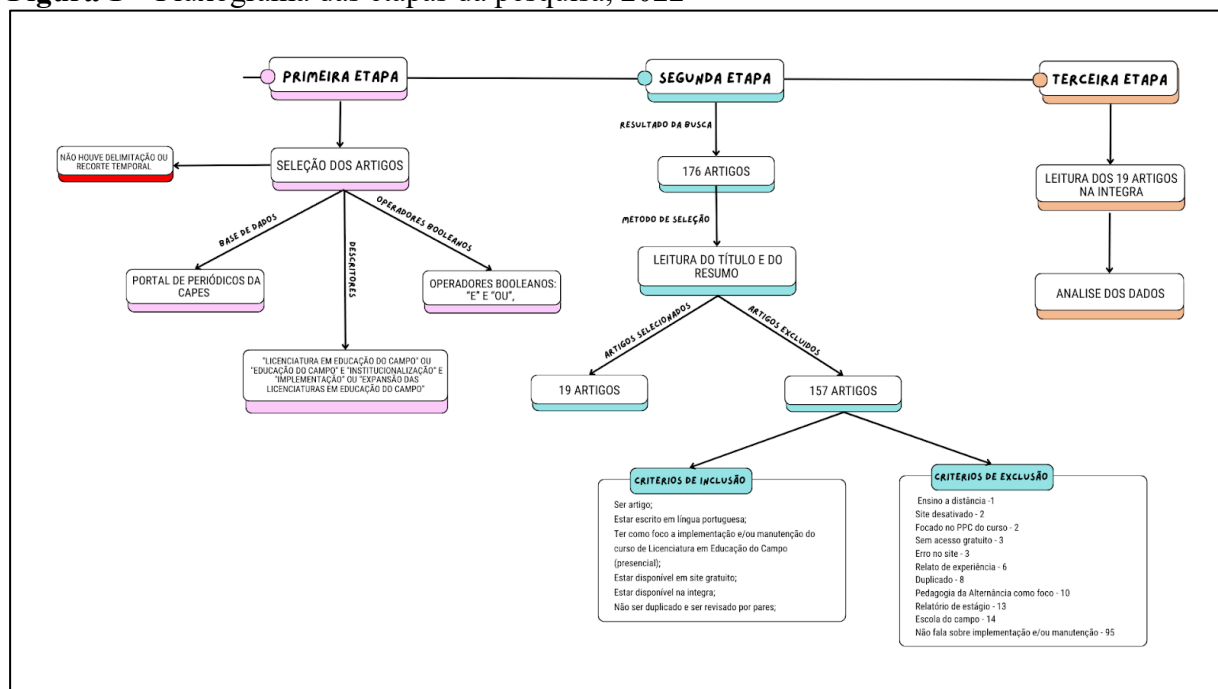
Para a realização da pesquisa, foram previamente selecionados seis critérios de inclusão, sendo eles: (i) ser artigo; (ii) estar escrito em língua portuguesa; (iii) ter como foco a implementação e/ou a manutenção do curso de LEdoC (presencial); (iv) estar disponível em site gratuito e na íntegra; (v) não ser duplicado; e, por fim, (vi) ser revisado por pares.

Por outro lado, como critérios de exclusão, foram selecionados nove, sendo eles: (i) não ser artigo (encaixar-se como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, monografia, resumo, relato de experiência, dentre outros); (ii) não estar escrito em língua portuguesa; (iii) não falar sobre implementação e/ou manutenção do curso de LEdoC; (iv) não possuir acesso gratuito; (v) não estar disponível na íntegra ou possuir erro no site; (vi) estar duplicado; (vii) não ser revisado por pares; (viii) ter como foco principal outros assuntos, por exemplo, Pedagogia da Alternância, Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e escola do campo; e, por fim, (ix) ter como foco o ensino à distância.

Na segunda etapa, por meio da leitura do título e do resumo dos trabalhos, todos os resultados encontrados na base de dados foram submetidos a uma seleção, com o objetivo de selecionar quais se encaixavam na temática proposta pela pesquisa. Enquanto isso, na terceira etapa, todos os artigos previamente selecionados foram lidos e analisados na íntegra, buscando-se analisar quais as dificuldades e potencialidades apontadas pelos autores para a

implementação e consolidação dos Cursos de LEdoC no Brasil. O fluxograma geral das etapas desta pesquisa é demonstrado na Figura 1.

**Figura 1** – Fluxograma das etapas da pesquisa, 2022



Fonte: os autores (2023).

## Resultados

Ao todo, 176 artigos foram obtidos ao concluir a busca no Portal de Periódicos da Capes. Desses, já estavam excluídos aqueles documentos que não eram artigos, os que não eram revisados por pares e aqueles que não estavam escritos em língua portuguesa, pois o referido Portal fornece ferramentas para excluir automaticamente esses resultados.

Após a leitura dos títulos e dos resumos de todos os 176 artigos, bem como da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 22 trabalhos. Contudo, após a leitura na íntegra de todos os textos previamente selecionados, observou-se que dois deles tinham como foco principal o PPC e a Pedagogia da Alternância. Além disso, um deles tinha como discussão a escola do campo, mas nenhum mencionava a implementação e/ou a manutenção dos cursos de LEdoC. Sendo assim, após a leitura dos 22 artigos, dezenove deles foram selecionados para análise e nomeados com códigos de A1 a A19.

Após a etapa de exclusão, uma tabela com os artigos selecionados foi elaborada. Os textos foram sequenciados em ordem alfabética para melhor organização, como disponibilizado no Quadro 1:

**Quadro 1 – artigos selecionados para realização do estudo, 2023**

| <b>Código</b> | <b>Título</b>                                                                                                                                      | <b>Revista</b>                                 | <b>Autores</b>                                                             | <b>Ano</b> | <b>Objetivos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1            | A expansão da Educação Superior no Amapá: um estudo sobre o Procampo na UNIFAP                                                                     | Estação Científica (UNIFAP)                    | Heliadora Georgete Pereira da Costa, Roni Mayer Lomba                      | 2016       | “Apresentar reflexões sobre a formação inicial dos educadores do campo no Estado do Amapá a partir da implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)” (Costa; Lomba, 2016, p. 91).                                                                                              |
| A2            | 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 | Darlene Araújo Gomes, Jocyléia Santana dos Santos                          | 2022       | “Investigar, por meio de Revisão Sistemática da Literatura (RSL) nos ‘Periódicos CAPES’, quais os principais desafios encontrados nos processos de implementação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)” (Gomes; Santos, 2022, p. 1079).                                                                        |
| A3            | A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições                                       | Revista Brasileira de Educação do Campo        | Daniele Cristina de Souza, Danilo Seithi Kato, Tânia Halley Oliveira Pinto | 2017       | Identificar as demandas formativas que a UFTM pode contemplar no âmbito da formação de professores para a Educação do Campo, considerando principalmente a dimensão da educação escolar (Souza; Kato; Pinto, 2017).                                                                                                                  |
| A4            | A Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Amapá: desafios e perspectivas atuais                                                             | Nera                                           | Heliadora Georgete Pereira da Costa, Roni Mayer Lomba                      | 2018       | Discutir os impactos da política educacional do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal do Amapá (Unifap) na formação dos sujeitos do campo no Estado do Amapá (AM), ou seja, analisar o desenvolvimento dos cursos regulares de educação do campo ofertados pela Unifap (Costa; Lomba, 2018). |
| A5            | Desafios e perspectivas para a formação docente na Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música no contexto norte do Brasil | Revista Internacional de Educação Superior     | Gustavo Cunha de Araújo, Helena Quirino Porto Aires, Darlene Araújo Gomes  | 2021       | “Apresentar uma compreensão da Educação do Campo enquanto uma educação voltada às especificidades dos povos que moram e trabalham no campo, tendo como parâmetro a experiência com as LEDOC em Tocantins”                                                                                                                            |



|    |                                                                                                                                             |                                         |                                                                                                    |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                                                                                                             |                                         |                                                                                                    |      | (Araújo; Aires; Gomes, 2021, p. 3).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| A6 | Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo | Reflexão e Ação                         | Monica Castagna Molina, Maria Isabel Antunes-Rocha                                                 | 2014 | “Apresentar reflexões acerca de parte relevante da história da Educação do Campo a partir da conquista de duas políticas específicas de formação de educadores: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação” (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 220).                                                                 |
| A7 | Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri                 | Revista Brasileira de Educação do Campo | Ronald de Figueiredo e Albuquerque, Eloisa Rodrigues Pássaro, Tatiane de Araújo Figueiredo         | 2017 | Relatar e refletir sobre as dificuldades na construção e ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Regional do Cariri, buscando contribuir para a implantação de outros cursos de formação de professores como este, fundamentado na educação do campo contextualizada e em alternância como base na construção de uma nova sociabilidade, adotando a educação libertadora, como propõem Freire e o Movimento Sem Terra (MST) (Albuquerque; Pássaro; Figueirêdo, 2017) |
| A8 | Educação superior do campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo                                               | Educação em Revista                     | Salomão Antônio Mufarrej Hage, Hellen do Socorro de Araújo Silva, Márcia Mariana Bittencourt Brito | 2016 | “Analisar as dificuldades, os desafios e as expectativas demandadas pelos discentes para a consolidação [do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e no Pará], por meio de levantamento documental e pesquisa de campo desenvolvida no Campus de Cametá da Universidade Federal do Pará” (Hage; Silva; Brito, 2016, p. 147).                                                                                                                                                          |
| A9 | Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades                                                                 | Educar em Revista                       | Monica Castagna Molina                                                                             | 2015 | Apresentar e refletir sobre os riscos e potencialidades da ampliação de uma nova modalidade de graduação, intitulada                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|     |                                                                                                                      |                                         |                                                                                                   |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     |                                                                                                                      |                                         |                                                                                                   |      | “Licenciatura em Educação do Campo” (Molina, 2015).                                                                                                                                                                                                                                                                |
| A10 | Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás                                                              | Revista Brasileira de Educação do Campo | Wender Faleiro, Magno Nunes Farias                                                                | 2016 | Analisar o perfil dos docentes que atuam na Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás (GO), tendo em vista os desafios da formação docente de forma interdisciplinar e significativa, objetivando, assim, contribuir para a superação deles (Faleiro; Farias, 2016).                                    |
| A11 | Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento | Educação e Pesquisa                     | Charlinni da Rocha Leonarde, Renata Duarte Simões, Alexandro Braga Vieira, Jacyara Silva de Paiva | 2021 | “Compreender como se configurou historicamente o [curso de Licenciatura em Educação do Campo], identificando e analisando os fatos que antecedem essa criação e a trajetória percorrida desde a elaboração do projeto por seus idealizadores até a implantação da proposta” (Leonarde <i>et al.</i> , 2021, p. 3). |
| A12 | Licenciatura em educação do campo sob um olhar sociológico                                                           | Revista de Educação Popular             | Iael de Souza                                                                                     | 2023 | “Aponta[r] alguns dos problemas enfrentados pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, <i>campus</i> Ministro Petrônio Portela, de Teresina, e os analisa[r] a partir de um olhar sociológico” (Souza, 2023, p. 1).                                                         |
| A13 | Licenciatura em Educação do Campo: desafios e expectativas                                                           | EccoS – Revista Científica              | Maria da Conceição Calmon Arruda, Lia Maria Teixeira de Oliveira                                  | 2014 | “Analisa[r] as expectativas e concepções de um grupo de alunos matriculados no curso de licenciatura em educação do campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)” (Arruda; Oliveira, 2014, p. 173).                                                                                         |
| A14 | Licenciatura em educação do campo: interfaces entre o projeto pedagógico e a prática educativa                       | Roteiro                                 | Raimunda Alves Melo, Antonia Dalva França Carvalho                                                | 2019 | “Caracterizar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PPC/LEdoC/UFPI) e suas interfaces com a prática educativa” (Melo; Carvalho, 2019, p. 1).                                                                                                                                         |
| A15 | Política de expansão das Licenciaturas em Educação do                                                                | Revista Brasileira de Educação do Campo | Jorge Luis D’Ávila                                                                                | 2018 | “Analisar o processo de implantação do Curso de Licenciatura em                                                                                                                                                                                                                                                    |

|     |                                                                                                                            |                            |                                                                                     |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | Campo: desafios para a implantação do Programa Nacional de Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |                            |                                                                                     |      | Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na perspectiva de compreender o processo de implantação do Curso e apresentar as dificuldades para sua manutenção e expansão” (D’ávila, 2018, p. 633).                                                                                                                                                               |
| A16 | Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior                                   | Educação em Questão        | Mônica Castagna Molina, Salomão Mufarrej Hage                                       | 2015 | “Analisa[r] a política de formação de professores no contexto da expansão da educação superior do campo, focando as tensões entre a matriz demandada pelos movimentos sociais camponeses e a política hegemônica assentada nas orientações dos organismos internacionais, para ajustar a formação profissional às mudanças atuais no sistema produtivo” (Molina; Hage, 2015, p. 121). |
| A17 | Reflexões sobre o Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo                    | EccoS – Revista Científica | Ramofly Bicalho                                                                     | 2018 | Compreender o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) enquanto política pública específica de educação do campo, oriunda das mobilizações dos movimentos sociais (Bicalho, 2018).                                                                                                                                                       |
| A18 | Territorialização nacional da educação do campo: marcos históricos no Sudeste paraense                                     | Educação e Pesquisa        | Evandro Costa de Medeiros, Glaucia de Sousa Moreno, Maria do Socorro Xavier Batista | 2020 | “Compreender a política nacional de expansão e territorialização [do Curso de Licenciatura em Educação do Campo], refletindo acerca de ações e implementação de programas em Educação do Campo desde o protagonismo dos movimentos sociais e da territorialização nacional dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)” (Medeiros; Moreno; Batista, 2020, p. 1).          |
| A19 | Tessituras na implantação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão         | Cadernos Cimeac            | Wender Faleiro, Magno Nunes Farias                                                  | 2017 | Relatar a experiência em torno da constituição da LEdoC na Universidade Federal de Goiás – regional Catalão, a partir da releitura do projeto de                                                                                                                                                                                                                                      |

|  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                  |
|--|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  | criação, da percepção do contexto local marcado por tensões na definição da proposta e, por fim, na experiência de implantação do curso (Faleiro; Farias, 2017). |
|--|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: os autores (2023).

Mesmo sem inserir um recorte temporal durante a RSL, registrou-se que os artigos selecionados foram publicados após o ano de 2014, o que coincide com a maior abertura de cursos de LEdoC, especialmente devido à publicação do Edital de Seleção nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC (Brasil, 2012). A abertura desse edital selecionou 44 propostas de cursos de LEdoC, dentre elas quatro Instituições de Ensino Superior (IES) não implementaram o curso, sendo: a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Câmpus Vicente da Serra, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – Norte de Minas e, por fim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Canoinhas (Medeiros; Moreno; Batista, 2020).

Percebe-se que, nos anos de 2016 a 2018, ocorreu o ápice das publicações sobre a implementação e a consolidação das LEdoC, configurando-se três artigos por ano. Desse modo, pode-se sugerir que esse aumento nas publicações ocorreu devido a uma maior abertura de cursos de LEdoC, especialmente após a publicação do edital supracitado. Sendo assim, foi nesse período que as primeiras turmas iniciaram o processo de finalização do curso.

Conforme dados fornecidos pelo e-MEC (plataforma on-line do Ministério da Educação – MEC), 69 Instituições Públicas de Ensino foram contempladas com o curso de LEdoC; dentre elas, pode-se encontrar instituições municipais, estaduais e federais. Dessas instituições, seis não deram início à oferta do curso.

Por outro lado, com relação às instituições que deram início ao curso, sete estão em processo de extinção e quatro já tiveram a LEdoC extinta, sendo: Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (IFPA); Universidade de Taubaté (Unitau); e, por fim, a Universidade Estadual de Roraima (UERR) – dados coletados entre os meses de agosto a dezembro de 2023.

Tendo em vista o curto espaço de tempo em que a LEdoC vem sendo ofertada de forma regular e a realidade exposta, os questionamentos que surgem são: “Quais são os principais desafios enfrentados para a implementação e a consolidação do curso de formação de educadores para a Educação do Campo?” e “Existem possibilidades e expectativas futuras para

a manutenção da LEdoC e a construção de uma Educação do Campo contra-hegemônica, anticapitalista e emancipadora?”.

De modo geral, nesse contexto de luta/o, foram discutidos os principais desafios e potencialidades levantados pelos pesquisadores que construíram os 19 artigos selecionados na presente pesquisa. Fazendo-se uma análise geral dos dados encontrados na pesquisa, foi inicialmente realizado um resumo deles, buscando trazer as contribuições de cada um para os objetivos deste trabalho de RSL.

Os autores de A1, a partir de uma revisão bibliográfica e da análise do Projeto Pedagógico, bem como do memorial dos cursos, acreditam que a LEdoC traz para a IES uma nova concepção e racionalidade ao procurar romper com a forma generalista e fragmentada das graduações tradicionais, propiciando uma formação política e social emancipatória que torne os licenciados capazes de propor e operar rupturas culturais, sociais, educativas e profissionais em suas convicções e nas concepções que fundamentam sua práxis pedagógica nas escolas do campo. Assim, o artigo enfatiza a importância da LEdoC para a Educação do Campo do Amapá (AP) enquanto estratégia para as dificuldades enfrentadas nas escolas do campo.

O trabalho A2 detalha, a partir de uma RSL, os desafios postos à consolidação da LEdoC. Em linhas gerais, esse não foi um processo harmônico, uma vez que enfrentou diversos problemas, tais como: disputa interna nas universidades; dificuldades de compreensão da proposta do curso por seus executores e de materialização da Alternância, tanto em decorrência da não compreensão do processo pelos atores envolvidos como em relação às distâncias e ao financiamento necessário para o acompanhamento da Alternância; e, por fim, dificuldade em resistir frente aos constantes ataques à educação pública que, apesar de ter se amenizado com a atual eleição do Presidente Lula, ainda enfrenta embates num Congresso Federal majoritariamente ligado ao antigo governo de Jair Bolsonaro.

Em A3, os autores apontam demandas concretas com relação aos sujeitos, bem como a um contexto para investigações necessárias para ressignificar os territórios de atuação da universidade. Segundo conclusões deles, a LEdoC representa outro projeto de sociedade que se contrapõe ao atual estado neoliberal, exploratório e degradante, trazendo muitos desafios para a universidade e, principalmente, para os docentes que estão engajados em sua concretização. Para eles, os conteúdos a serem ensinados e as metodologias a serem utilizadas devem estar diretamente atrelados à realidade dos alunos e ao desafio de uma formação crítica para a modificação da atual educação, ainda urbanocêntrica.

Segundo os autores de A4, foi possível perceber, a partir de suas análises, que os cursos de graduação em Educação do Campo trouxeram para as universidades uma concepção

interdisciplinar para a formação dos profissionais das escolas do campo. Para eles, a efetividade da proposta do curso depende, em parte, do compromisso dos professores na execução do currículo e na proposição de processos pedagógicos que favoreçam a realidade do campo amapaense, com todas as singularidades da Amazônia. Para eles, o desenvolvimento da LEdoC no AP é indispensável para democratizar o espaço acadêmico e aproximar a Universidade Federal do Amapá (Unifap) da realidade das populações do campo e, com isso, propor um modelo de desenvolvimento rural sustentável para o Estado do AP.

Ademais, os autores de A5 ressaltam que a LEdoC se constitui como uma nova modalidade de graduação conquistada a partir das reivindicações dos movimentos sociais. Sua expansão se deu prioritariamente nos governos dos presidentes Lula e Dilma, o que exige que os docentes das LEdoC exercitem uma pedagogia da resistência a partir de uma nova forma de conhecimento. A pesquisa concluiu que a Educação por Alternância nas LEdoC da Universidade Federal do Tocantins (UFT) tem contribuído para que os sujeitos camponeses, principalmente aqueles da classe trabalhadora, tenham acesso à Universidade não apenas para uma formação superior que atenda às suas necessidades e especificidades, mas para uma formação humana que proporcione a eles desenvolverem atividades pedagógicas a partir de sua comunidade local para uma abrangência global. Para os autores, a Alternância representa um instrumento fundamental na formação do indivíduo da classe trabalhadora, especialmente ao possibilitar a esse sujeito construir conhecimentos e trabalhar a partir da realidade na qual se constitui como sujeito histórico.

Os autores de A6 apresentam alguns desafios a serem enfrentados para potencializar os resultados das políticas específicas de formação de educadores a partir dos principais objetivos do Movimento de Educação do Campo, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Nesse sentido, é possível citar alguns desafios, tais como: os fechamentos das escolas do campo; a permanência dos povos do campo em seu território, pois muitos deles estão sendo expulsos de suas terras devido ao avanço do agronegócio; a dificuldade que os alunos da LEdoC encontram em permanecer todo o dia na Universidade, devido aos seus compromissos nas escolas do campo, uma vez que muitos são educadores nessas escolas, entre outros.

Os autores de A7 concluíram, a partir do diagnóstico inicial feito pelos docentes e discentes do curso, que a principal dificuldade enfrentada é a Alternância. Assim, entendem a necessidade de se refletir sobre as práticas pedagógicas por não estarem acostumados a olhar o contexto sociopolítico e, a partir dele, lidar com os desafios encontrados.

Os resultados de A8 indicaram como dificuldades para a consolidação do curso a precarização de sua infraestrutura e a pouca aproximação da Universidade com os movimentos sociais. Como desafios, tem-se a importância de os sujeitos compreenderem e assumirem as especificidades do curso e a auto-organização dos estudantes como requisito para sua consolidação. Diferentemente, como expectativas, destaca-se a necessidade de uma formação diferenciada das práticas convencionais, com ênfase nas experiências socioculturais, bem como o reconhecimento institucional e social do curso.

A autora de A9 elenca os riscos da descaracterização de aspectos estruturantes da política de expansão do curso de LEdoC, além das potencialidades que julgam conter nesse processo de ampliação, ao analisar as “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil” (Molina, 2015, p. 147).

Os resultados de A10 demonstram a carência de docentes nos *campi* da Universidade Federal de Goiás (UFG). Em específico, aqueles que se dedicaram ao longo de sua formação à temática da Educação do Campo, além de observarem a pouca evidência dessa temática nos cursos de formação de professores. O aspecto positivo apontado é que os docentes se debruçam sobre a temática, mostrando que estão aprendendo e pesquisando as múltiplas faces da Educação do Campo, ou seja, estão tendo identidade e dedicação. Por outro lado, apontam que se deve refletir que esse envolvimento inicial está andando junto à implantação do curso, tornando o trabalho docente mais complexo e propenso a erros.

Os estudos de A11 evidenciam que: a Educação do Campo se coloca como uma luta histórica dos movimentos sociais; a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) buscou constituir ações e negociações para a implantação do curso; a formação de professores para atuação em escolas do campo é uma ação que, se contemplada, impacta o direito à educação para os grupos sociais que lidam e vivem da terra.

A autora de A12 elenca alguns dos problemas enfrentados pelo curso de LEdoC da Universidade Federal do Piauí (UFPI), câmpus Ministro Petrônio Portela, de Teresina/PI. Entre eles, destaca-se a descaracterização da proposta original dos movimentos sociais do campo em formar lutadores sociais; a não identidade inicial com a própria comunidade de origem pela maior parte dos estudantes, construída posteriormente por alguns deles devido às (re)descobertas propiciadas pelo curso, produzindo um “amor à segunda vista”; e, por fim, a superação da cisão campo/cidade, apreendendo que se trata da relação homem/natureza como condição de humanização e manutenção do mundo social.

Os autores de A13 ressaltam que a experiência da LEdoC traz para a Universidade um discurso de “novo tipo”, proferido por sujeitos institucionais e instituintes. Para eles, o curso é

o resultado de demandas populares (movimentos sociais), de políticas públicas e de mudanças nas IES em direção a uma revisão paradigmática e interdisciplinar que congrega áreas de conhecimento e práticas organizativas para forjar uma visão de sociedade rural contra-hegemônica, capaz de associar educação, cultura, economia e ecologia para a sustentabilidade social. Para os autores, é nessa tessitura que reside a potencialidade do curso, pois abre espaço para (re)pensar a escola do campo a partir de outra perspectiva, assim como o tipo humano que se quer formar.

Os resultados de A14 apontam que existem avanços, desafios e possibilidades para a formação no curso de LEdoC. Os avanços se referem ao delineamento, à execução e à contribuição para uma formação crítica e transformadora, bem como à ampliação do número de matrículas no ensino superior. Por outro lado, os principais desafios apresentados são as longas distâncias que separam a Universidade e as comunidades rurais em que os educandos residem, dificultando o acompanhamento e a orientação dos estudantes pelos professores, bem como o fato de a maioria dos docentes não conhecer a organização do trabalho pedagógico por meio da Alternância e área do conhecimento, necessitando, portanto, de contínuos processos formativos e autoformativos que favoreçam a compreensão e a execução dessa proposta. No que se refere às possibilidades, a principal é a formação de novos perfis de professores, cuja dimensão política possibilite a construção de uma visão crítica sobre as contradições vividas na realidade e a capacidade de intervenção, a partir da relação teoria e prática.

Os autores de A15 concluem que a expansão da LEdoC esbarra nas políticas de caráter neoliberal que reduzem as verbas destinadas à expansão dos cursos, o que afeta diretamente a autonomia das Universidades e os fatores ideológicos decorrentes das características pedagógicas do curso, que tem na luta de classes o seu principal ponto de reflexão como outro entrave para sua expansão.

Os autores de A16 concluem que a contra-hegemonia na formação docente se revela na articulação entre aparência e essência, a partir da qual se busca desenvolver uma formação em nível superior com qualidade social. Além disso, com capacidade de formação de sujeitos camponeses educadores, com criticidade suficiente que lhes permita olhar para a realidade na qual estão inseridos, o que inclui uma compreensão concreta das determinações que fazem com que essa realidade apareça tal como está constituída, dando, porém, um passo além, podendo construir estratégias para intervir e transformar essa realidade.

Os resultados da pesquisa de A17 apontam que o Procampo contribui para a formação político-pedagógica dos educadores nas escolas do campo, respeitando-se os valores da solidariedade e da ética presentes na luta pela terra.



Os autores de A18 concluem, após analisar os processos formativos, como a institucionalização da LEdoC se materializa, além de como esses processos formativos têm sido desenvolvidos, assegurando aos povos do campo, para além do direito à escola, a afirmação da condição de sujeitos do campo como sujeitos de direitos, sujeitos de políticas, sujeitos pedagógicos e sujeitos de conhecimento, em consonância com aquilo defendido pela luta e pelos princípios do Movimento Nacional por uma Educação do Campo.

Para os autores de A19, os docentes do curso de LEdoC da UFG/Regional Catalão (RC), apesar de não terem formações relacionadas à Educação do Campo, estão cada vez mais se debruçando e se empoderando sobre a temática. Por outro lado, ressaltam que a Universidade vem se abrindo para dar acesso ao ensino superior a diversos sujeitos historicamente excluídos, possibilitando que seus projetos de vida sejam realizados, mas, além disso, cumprindo o seu dever como Estado, pois o acesso à educação é um direito de todos.

Sendo assim, muitos trabalhos consideram que a LEdoC traz para a Universidade o discurso de uma nova formação docente, com nova concepção e racionalidade, que se apoia em uma formação mais humanística e em valores de solidariedade e ética (A1, A4, A5, A13, A16, A17, A18 e A19). Ademais, muitos artigos focam nas dificuldades para a consolidação do curso (A2, A3, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A14, A15) e três outros refletem sobre a falta de uma formação docente em relação à Educação do Campo (A10, A14, A19).

### **A (re)existência da LEdoC no Brasil**

Os 19 artigos selecionados na pesquisa evidenciam a importância do curso de LEdoC e o seu papel na luta por um ensino superior mais democrático e pela construção de uma Educação do Campo que valorize os saberes de todo corpo-território que ali se constrói e se entrelaçam naquele espaço-tempo de manutenção da vida, dos saberes e da cultura. No entanto, os artigos destacam diversos desafios enfrentados pelas IES, tanto na implementação do curso quanto em sua consolidação.

No que se refere à implementação, Faleiro e Farias (2016) destacam que antes mesmo do ingresso da primeira turma da LEdoC na UFG/RC, atualmente Universidade Federal de Catalão (UFCat), já surgiram alguns enfrentamentos. Em sua pesquisa, eles apontam que “a constituição do Curso foi marcada por interesses paralelos, disputas por poder e pelas dificuldades de uma equipe recém ingressada na Universidade” (Faleiro; Farias, 2016, p. 83).

Em suas análises, eles relatam as dificuldades que tiveram de escolher a habilitação do curso, visto que o Departamento de Educação (DE), responsável por sua solicitação, tinha

grande experiência com formação de professores, mas não em relação às Ciências da Natureza e Educação do Campo.

Além disso, outro desafio relatado por Faleiro e Farias (2016) consistiu na alocação dos professores destinados pelo Edital de Seleção nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC (Brasil, 2012), em que alguns departamentos solicitaram que um quantitativo de vagas fosse cedido aos departamentos das áreas tradicionais, visto o déficit de professores na Universidade. Por outro lado, havia professores afirmando que essas vagas seriam destinadas apenas para o DE.

Além desses fatores, os autores destacam que o Curso de LEdoC era visto como um “corpo estranho” no câmpus, uma vez que não havia espaço suficiente para ministrar as aulas e desenvolver atividades e laboratórios, visto que o Curso ofertado não conseguiu fazer parcerias com demais Cursos de Licenciatura ofertados na Universidade, sendo eles, Ciências Biológicas, Química e Física.

Em suma, analisando todos os 19 artigos, construímos quatro grupos de desafios que perpassam ou/e perpassaram a implementação e a consolidação das LEdoC. Inicialmente, destaca-se a falta de infraestrutura das Universidades e das escolas do campo; logo, o baixo investimento financeiro destinado ao Curso; em seguida, a manutenção da dinâmica do Regime de Alternância; e por fim, a relação entre movimento sociais e o corpo-território docente e discente, presentes na Tabela 1.

**Tabela 1** – Principais desafios que perpassam a implementação e a consolidação das LEdoC, 2023

| Principais desafios                                                      | Artigos que citam esses desafios             | Porcentagem |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------|
| Falta de infraestrutura das Universidades e das Escolas do Campo         | A1, A3, A4, A8, A10, A12, A13, A15, A17, A19 | 52,63%      |
| Baixo investimento financeiro destinado ao curso                         | A1, A2, A3, A5, A8, A9, A10, A11, A19        | 47,36%      |
| Manutenção da dinâmica do Regime de Alternância                          | A1, A2, A4, A7, A9, A11, A14, A15, A17, A18  | 52,63%      |
| Relação entre movimentos sociais e o corpo-território docente e discente | A1, A2, A4, A6, A8, A11, A12, A15, A16, A18  | 52,63%      |

Fonte: os autores (2023).

Para além dos desafios das LEdoC, Costa e Lomba (2016) trazem para discussão a importância de se pensar a infraestrutura das escolas do campo, pois é para ocupar esse território

que o curso forma educadores; sem conhecer a realidade desse espaço e lutar por sua melhoria, não é possível construir uma educação que, de fato, atenda a dinâmica da vida campesina.

Os autores Costa e Lomba (2016) denunciam a precariedade da maioria das escolas do campo no Estado do AP que, por muitas vezes, se encontram em locais muito afastados e de difícil acesso, gerando o sentimento de isolamento e de vulnerabilidade dos povos do campo, das águas e das florestas. Segundo sua pesquisa, somente 9% dos professores que lecionam nesses espaços moram no campo, enquanto 89% moram na cidade e 2% não responderam à pesquisa. Desses professores, 23% são concursados pelo estado e 47% pelo município, enquanto 14% são contratos administrativos e 16% consistem em outras formas de contrato.

Conforme Costa e Lomba (2016), isso evidencia cada vez mais a dicotomia entre campo e cidade, tendo a cidade como um local de desenvolvimento do capital e o campo como espaço-tempo de atraso, causando, assim, um afastamento gradativo das possibilidades de derrubar as fronteiras dessa educação mercadológica, voltada para a manutenção do capital.

Nesse contexto, Souza, Kato e Pinto (2017) sinalizam a dificuldade em relação à complexidade em delimitar os tempos-espacos considerados urbanos e rurais no Triângulo Mineiro. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), a escola do campo é aquela localizada no campo ou em cidades que possuam menos de 50 mil habitantes, tendo como renda principal a agricultura. Os autores revelam que mesmo que 58 municípios situados no Triângulo Mineiro se enquadrem como espaço-tempo rural, por meio do critério demográfico, somente nove deles apresentam (ou admitem ter) escolas do campo.

Destarte, a delimitação do perímetro urbano e rural não é estática, depende consideravelmente do crescimento populacional daquela região; ou seja, em um censo uma escola pode estar inserida no contexto rural, com suas peculiaridades, e, no outro momento, pode estar inserida, de acordo com o censo, em um espaço urbano, mesmo sem haver nenhuma mudança significativa na realidade da escola (Souza; Kato; Pinto, 2017).

Nesse horizonte, Costa e Lomba (2018), Hage, Silva e Brito (2016) e Faleiro e Farias (2016) discutem a precariedade da infraestrutura das IES na implementação e na consolidação da LEdoC, sendo que os prédios nos quais as aulas acontecem são, por vezes, muito pequenos. Além disso, alguns desses prédios se encontram em péssimo estado de conservação, os discentes não têm acesso a laboratórios para as aulas práticas e não é fornecido alojamento para os estudantes que moram distante da IES e vão para o Tempo Universidade.

No entanto, de modo geral, é preciso lembrar que, para além dos códigos para contratação de docentes e técnicos, o Edital de 2012 previa um apoio financeiro às Universidades para a continuidade da oferta do curso, o que não havia acontecido nos editais

anteriores, de 2008 e 2009 (Medeiros; Moreno; Batista, 2020). Contudo, Faleiro e Farias (2016) queixam-se de que a verba destinada ao curso de Educação do Campo da UFCat ficou retida na UFG, em Goiânia (GO), sede administrativa do até então câmpus Catalão, que não tinha se estruturado como uma universidade independente. Esse contexto faz com que o curso se visse desamparado de laboratórios e materiais de consumo, enquanto os discentes que recebiam semestralmente o auxílio para possibilitar a sua permanência no curso ficaram reféns da liberação de recursos pela UFG/Goiânia.

O corpo-território que ocupa o curso de LEdoC é aquele assalariado, proveniente da agricultura familiar, das escolas do campo, do subemprego, bem como aqueles que se encontram desempregados. Esse corpo-território necessita comer, pagar suas contas, ter acesso à cultura, ao lazer, à alimentação e a uma educação de qualidade. Sendo assim, são essenciais um olhar e uma escuta atenta aos anseios dessa classe, possibilitando a construção de um espaço-tempo que propicie a emancipação do sujeito e o engaje na luta contra uma educação mercadológica.

Essa realidade financeira da Educação do Campo desemboca na dificuldade que as IES encontram na implementação da dinâmica do Regime de Alternância, visto que a realização do Tempo Comunidade demanda logística complexa. Nesse sentido, são necessários transporte, alimentação, aquisição de materiais, dentre outros serviços que nem sempre são assegurados pelo orçamento das universidades, conforme destacam Gomes e Santos (2022).

Ademais, outro desafio urgente diz respeito à relação entre movimentos sociais e o corpo-território docente e discente, destacado nos artigos A1, A2, A4, A6, A8, A11, A12, A15, A16 e A18. Ressalta-se que o curso foi forjado nos movimentos sociais e, portanto, sua constituição tem como intuito formar educadores para a superação da educação colonial. No entanto, isso é possível somente se houver, de fato, uma aproximação entre a universidade, o campo e os movimentos sociais.

Para concluir, a LEdoC não foi estruturada para atender aos anseios do Estado, do capital, do agronegócio nem do latifúndio, e o corpo-território que se insere nessa construção precisa ter consciência dessa realidade e se articular com os movimentos sociais do campo, das águas e das florestas (Arruda; Oliveira, 2014).

Nos artigos A3, A5, A7, A9, A10, A13, A14, A17 e A19 não foram relatadas dificuldades em relação à interação dos movimentos sociais com a universidade, porém, esse número equivale a menos de 50% dos artigos analisados. Desse modo, percebemos que ainda há muito a se fazer no que se refere a essa aproximação com a base que fundamenta todos os cursos de LEdoC.

## O campo como possibilidade de vida

As potencialidades construídas a partir do curso de LEdoC são diversas. Molina (2015) e Melo e Carvalho (2019) destacam a importância da extensão da implementação dessa licenciatura, propiciando vários espaços de discussão e de produção do conhecimento. Isso se expande para além da graduação, como também na oferta de pós-graduações voltadas para a valorização da educação e (re)existência dos povos do campo.

Ademais, outra potencialidade observada é a ampliação do acesso e do uso das novas tecnologias nas escolas do campo. Mesmo conhecendo a realidade dessas escolas, de que elas ainda possuem um acesso precário a essas tecnologias, Molina (2015) evidencia que alguns educadores do campo têm tentado constantemente inserir dinâmicas diferentes das habituais no espaço-tempo ocupado pelas escolas do campo.

Nesse processo, mesmo entre obstáculos, o curso de LEdoC pode contribuir grandemente para a consolidação de saberes diversos advindos das escolas do campo, possibilitando o reconhecimento do direito de existir dentro de suas diferenças, bem como o avanço nas discussões sobre a diversidade étnico-cultural, além da “construção de bases epistemológicas que busquem a superação da dicotomia campo-cidade, além das articulações políticas, sociais e culturais presente na diversidade dos movimentos sociais” (Bicalho, 2018, p. 234). Nesse sentido, “a LEdoC tem potencial para garantir aos futuros professores a obtenção de saberes da docência imprescindíveis a uma prática educativa que acolha os interesses da sociedade, assim como os interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente os dos estudantes” (Melo; Carvalho, 2019, p. 18).

Conforme supracitado, a LEdoC tem como possibilidade o (re)pensar a educação do campo e seus paradoxos por meio da perspectiva dos povos do campo, focando-se na humanização do sujeito, na superação da marginalidade e na desvalorização dos conhecimentos historicamente apagados pela “borracha” do colonialismo.

A formação de educadores do campo traz para a nossa sociedade a possibilidade da decolonização do saber, da superação da educação mercadológica, do capital, do imperialismo, da hegemonia e da marginalização dos povos dos campos, das águas e das florestas. Outrossim, vislumbra a superação da dicotomia campo/cidade e da desvalorização do que provém do campo, possibilitando um novo olhar para o espaço-tempo em que o sujeito da roça, do sítio e da fazenda se constitui como corpo-território.

Além disso, amplia a luta contra os fechamentos das escolas do campo, diminui a taxa de analfabetismo nesses espaços e possibilita a formação inicial e continuada dos educadores,

além de acrescer a possibilidade de reconstruir como o conhecimento é produzido na nossa sociedade, dentre diversas outras possibilidades que podem ser vislumbradas com a consolidação e a manutenção dos cursos de LEdoC.

Todos os artigos analisados demonstram a importância do regime de Alternância, mesmo com as dificuldades que envolvem seu desenvolvimento para essa formação diferenciada e desejada. A Alternância possibilita o contato direto entre os educadores em formação e a realidade do campo. Araújo, Aires e Gomes (2021, p. 18) destacam que:

A relação entre as atividades do Tempo Universidade e Tempo Comunidade não podem ser dicotômicas, mas sim dialéticas, sobretudo, porque esses dois momentos representam o todo, cujo objetivo é analisar as partes de toda organicidade na formação histórica e social do indivíduo.

Nesse sentido, Hage, Silva e Brito (2016) destacam que o Regime de Alternância se constitui como uma estratégia teórico-metodológica que oportuniza a práxis educacional, criando a dialética entre a teoria e a prática, fazendo com que o estudante se movimente e busque investigar a realidade daquela comunidade, de forma a construir métodos que possibilitem intervir nos problemas enfrentados tanto no espaço-tempo da escola quanto em outros espaços de experiências formativas dos povos do campo.

Ademais, Leonarde *et al.* (2021) postulam que a Pedagogia da Alternância é uma construção coletiva, com foco na realidade das famílias camponesas. No entanto, no decorrer do tempo, ela vem se enraizando no Estado brasileiro. Além disso, de modo geral, a expansão dos cursos de LEdoC possibilita a criação de projetos que visam a ampliação do curso e a valorização do saber ali construído.

Mesmo perante avanços na implementação e na consolidação da LEdoC, D'Ávila (2018) destaca a importância de nos mantermos atentos às políticas públicas e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) delas, uma vez que os constantes ataques à educação têm desmobilizado movimentos sociais. Ainda assim, não devemos permitir que as pautas da educação rural, voltadas para a formação tecnicista e esvaziadas de conceitos históricos, sociais, culturais, filosóficos e políticos, retornem para atender aos interesses do agronegócio.

Ademais, a luta pela valorização da educação do campo não cabe somente aos movimentos sociais camponeses, mas às universidades, aos docentes, discentes e técnicos, bem como às escolas do campo e famílias do campo, das águas, das florestas e das cidades. Trata-se, desse modo, de uma construção conjunta para decolonizar não somente a educação, mas os paradigmas que constituem nossa sociedade.

## **Criando fissuras na educação hegemônica**

As fissuras na educação hegemônica foram criadas e, a cada dia, ficam mais profundas. Em geral, por meio delas, conseguiremos superar essa educação que, por muito tempo, foi/é usada para dominar as mais diversas existências. Desse modo, analisamos, neste texto, o resultado da RSL, tendo como foco os desafios e as potencialidades da implementação e manutenção dos cursos de LEdoC.

Nesse processo, após a leitura dos artigos selecionados, foi possível observar o caminho percorrido pela educação do campo para a construção de um curso de formação de educadores do campo que atenda a esses sujeitos em suas particularidades e necessidades. Além disso, possibilitou-se perceber a importância da LEdoC na luta por uma educação democrática, contra-hegemônica e emancipatória.

Durante esses percursos, percebemos que os percalços não foram poucos, mas que, por meio da coletividade, das mãos calejadas do campo, das lutas travadas dentro e fora das universidades, da união do povo campestre, dos movimentos sociais, das escolas do campo e das universidades, esses cursos continuam lutando por sua permanência em um espaço que, por muitas vezes, é voraz.

Os cursos de LEdoC foram implementados em muitas IES sem ao menos possuírem salas de aula; foram, muitas vezes, criados para as universidades terem acesso aos códigos de docentes e técnicos, bem como ao financiamento liberado pelo MEC. Contudo, não se sabe se todas as IES destinaram a verba do Edital de Seleção nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC (Brasil, 2012) para as LEdoC, ou se todos os docentes e técnicos foram lotados nesses cursos ou para outras funções.

Em alguns lugares, consistiu em um curso criado para ser desativado posteriormente. No entanto, a elite esqueceu-se da garra dos discentes, técnicos, docentes e movimentos sociais; essas forças pulsam nessas instituições e lutam pela manutenção das LEdoC.

A educação brasileira se constitui por meio do olhar do colonizador, foi estipulada pela classe burguesa para atender aos seus próprios anseios. Enquanto isso, a classe trabalhadora se encontra marginalizada, tem seus saberes excluídos e invisibilizados pelo ideário do homem branco, cis, hétero e burguês.

Nesse contexto, a luta por uma educação contra-hegemônica se inicia na base, nas trincheiras, nos becos, nas lavouras, nos assentamentos, nas florestas, nos rios e na margem. Assim, o marginal está decolonizando o latifúndio do saber, construindo suas próprias

narrativas, movimentando-se como um corpo-território que possui saberes, dores, desejos e pluralidades.

Lara (2004), em seu livro *Poemas*, presenteia-nos com um lindo poema, intitulado “Voz na encruzilhada”. O texto apresenta como dilemas da vida cotidiana os caminhos que permitimos que nosso corpo-território percorra, sendo ele atravessado por outros corpos-territórios, como encruzilhamos nossas histórias e descobrimos possibilidades: “Mas caminhamos assim, e todo o dia cantámos e todo o dia falámos e todo o dia sonhamos ao longo da mesma estrada. E pela boca da noite, chegamos à encruzilhada” (Lara, 2004, p. 47).

Em meio a essas encruzilhadas da vida, encontram-se diversos desafios e possibilidades para nossa construção como sujeitos pertencentes a uma sociedade de saberes diversos. Nesse horizonte, lutar por uma educação do campo é lutar pela vida, pela cultura e pelo direito de (re)existir. Para finalizar, deixa-se aqui breves questionamentos: “Até onde nossos corpos-territórios vão aguentar o tensionamento da hegemonia e do Imperialismo?”, e “Até onde poderemos chegar quando derrubarmos essas fronteiras que nos aprisionam às margens da sociedade?”.

Este estudo não pretende trazer conclusões, mas instigar os sujeitos a fazerem a transformação com base em sua própria realidade. Deve-se continuar “*trabalhando como cupim, em silêncio e fazendo*” (Miranda, 2020, p. 195), pois a luta em sua completude não será publicada, porém, aqui se deixa a admiração, o respeito e o companheirismo pelos corpos-territórios que (re)existem diariamente para construir, de fato, uma educação popular, decolonial, contra-hegemônica, inclusiva e democrática.

## Agradecimentos

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

## Referências

ALBUQUERQUE, R. F.; PÁSSARO, E. R.; FIGUEIRÊDO, T. A. Educação do Campo: percalços na construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 472-501, jul./dez. 2017. DOI 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p472. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/3307>. Acesso em: 24 nov. 2025.



ARAÚJO, G. C.; AIRES, H. Q. P.; GOMES, D. A. Desafios e perspectivas para a formação docente na Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música no contexto norte do Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, p. e021039, 2021. DOI 10.20396/riesup.v7i0.8658006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8658006>. Acesso em: 12 set. 2025.

ARRUDA, M. C. C.; OLIVEIRA, L. M. T. Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 33, p. 173-186, jan./abr. 2014. DOI 10.5585/EccoS.n33.3719. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3719>. Acesso em: 12 set. 2025.

BICALHO, R. Reflexões sobre o Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018. DOI 10.5585/EccoS.n45.7783. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7783>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Edital de seleção nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [https://ledoc.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/52/2019/10/edital\\_02\\_2012\\_sesu\\_setec\\_secadi\\_-31\\_agosto\\_2012.pdf](https://ledoc.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/52/2019/10/edital_02_2012_sesu_setec_secadi_-31_agosto_2012.pdf). Acesso em: 24 nov. 2025.

CAMPOS, A. F. M.; CAETANO, L. M. D.; GOMES, V. M. L. R. Revisão Sistemática de Literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023. DOI 10.26694/rles.v27i54.2702. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em: 12 set. 2025.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Quem somos. **Portal de Periódicos da CAPES**, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 24 nov. 2025.

CASTRO, A. A. Revisão sistemática e meta-análise. In: GOLDENBERG, S.; GUIMARÃES, C. A.; CASTRO, A. A. (org.). **Elaboração e apresentação de comunicação científica**. São Paulo: Metolodiga.org, 2010. p. 1-11. Disponível em: <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

COSTA, H. G. P.; LOMBA, R. M. A expansão da educação superior no Amapá: um estudo sobre o Procampo na UNIFAP. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 2, p. 91-104, maio/ago. 2016. DOI 10.18468/estcien.2016v6n2.p91-104. Disponível em: [https://www.academia.edu/51911519/A\\_expans%C3%A3o\\_da\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_superior\\_no\\_Amap%C3%A1\\_um\\_estudo\\_sobre\\_o\\_Procampo\\_na\\_UNIFAP](https://www.academia.edu/51911519/A_expans%C3%A3o_da_educa%C3%A7%C3%A3o_superior_no_Amap%C3%A1_um_estudo_sobre_o_Procampo_na_UNIFAP). Acesso em: 12 set. 2025.

COSTA, H. G. P.; LOMBA, R. M. A Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Amapá: desafios e perspectivas atuais. **NERA**, Presidente Prudente, n. 41, p. 218-235, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5116/4195>. Acesso em: 12 set. 2025.

D'ÁVILA, J. L. Política de expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios para a implantação do Programa Nacional de Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, p. 633-648, 2018. Disponível em: <https://mail.sumarios.org/artigo/pol%C3%ADtica-de-expans%C3%A3o-das-licenciaturas-em-educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo-desafios-para-implanta%C3%A7%C3%A3o-do>. Acesso em: 12 set. 2025.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 88-106, jan./jun. 2016. Disponível em: [https://goias.gov.br/imb/wp-content/uploads/sites/29/2024/02/repositorio\\_2016\\_013\\_formadores\\_de\\_professores\\_em\\_educacao\\_do\\_campo\\_em\\_goias.pdf](https://goias.gov.br/imb/wp-content/uploads/sites/29/2024/02/repositorio_2016_013_formadores_de_professores_em_educacao_do_campo_em_goias.pdf). Acesso em: 12 set. 2025.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Tessituras na implantação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 6, n. 2, p. 78-97, 2017. DOI 10.18554/cimeac.v6i2.1696. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/cimeac/article/view/1696>. Acesso em: 12 set. 2025.

GOMES, D. A.; SANTOS, J. S. 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**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1079-1097, abr./jun. 2022. DOI 10.21723/riaee.v17i2.14369. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14369/13318>. Acesso em: 12 set. 2025.

GONÇALVES, H. A.; NASCIMENTO, M. B. C.; NASCIMENTO, K. C. S. Revisão sistemática e metanálise: níveis de evidência e validade científica. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vila Velha, v. 5, n. 3, p. 193-211, nov. 2015. DOI 10.36524/dect.v5i03.129. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/129>. Acesso em: 12 set. 2025.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out./dez. 2016. DOI 10.1590/0102-4698162036. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zTGDSQkykpwt47QYDdjL8qn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Projeto regiões rurais 2015: relatório técnico. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=294413>. Acesso em: 12 set. 2025.

LARA, A. Encruzilhada. In: LARA, A. (org.). **Poemas**. 4. ed. Porto: Vertente, 2004. p. 47.

LEONARDE, C. R. *et al.* Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e227206, 2021. DOI 10.1590/S1678-4634202147227206. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/mdK6gJBrs4DFy7xZthtLHB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

MEDEIROS, E. C.; MORENO, G. S.; BATISTA, M. S. X. Territorialização nacional da educação do campo: marcos históricos no Sudeste paraense. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. e224676, 2020. DOI 10.1590/S1678-4634202046224676. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/k6FsZXGcHfTHLLr4dcJGyNf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

MELO, R. A.; CARVALHO, A. D. F. Licenciatura em Educação do Campo: interfaces entre o projeto pedagógico e a prática educativa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2019. DOI 10.18593/r.v44i2.16156. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592019000200002](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592019000200002). Acesso em: 12 set. 2025.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: Edufba, 2020.

MOLINA, M. C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. DOI 10.1590/0104-4060.39849. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das Políticas de Formação de Educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. DOI 10.17058/rea.v22i2.0220. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492014000200220&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492014000200220&script=sci_abstract). Acesso em: 12 set. 2025.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. DOI 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 12 set. 2025.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. DOI 10.1590/S1413-35552007000100013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

SOUZA, D. C.; KATO, D. S.; PINTO, T. H. O. A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 411-435, jun. 2017. DOI 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p411. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318026134\\_A\\_licenciatura\\_em\\_Educacao\\_do\\_Campo\\_na\\_Universidade\\_Federal\\_do\\_Triangulo\\_Mineiro\\_territorio\\_de\\_contradicoes](https://www.researchgate.net/publication/318026134_A_licenciatura_em_Educacao_do_Campo_na_Universidade_Federal_do_Triangulo_Mineiro_territorio_de_contradicoes). Acesso em: 12 set. 2025.

SOUZA, I. Licenciatura em educação do campo sob um olhar sociológico. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2023. DOI 10.14393/REP-2023-64978. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/64978>. Acesso em: 12 set. 2025.

Submetido em 12 de janeiro de 2025.

Aprovado em 26 de abril de 2025.