

## **Licenciatura em Educação do Campo: interculturalidade e formação a partir das experiências dos sujeitos**

Alessandra Reinholz Velten<sup>1</sup>, Erineu Foerste<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo analisa como se configuram os diálogos interculturais na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo (LEdoC/Ufes), a partir das experiências formativas de estudantes oriundos de Povos e Comunidades Tradicionais (PCT). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza interpretativa, fundamentada na perspectiva freireana de educação como prática dialógica; como estratégia metodológica, utilizou-se o Círculo de Cultura em formato virtual. Os dados foram produzidos por meio de narrativas orais, registradas em áudio e analisadas a partir da abordagem de análise temática, buscando identificar sentidos atribuídos à formação na LEdoC. Os resultados indicam que a licenciatura se constitui como espaço de articulação entre saberes acadêmicos e conhecimentos dos territórios, contribuindo para a valorização das identidades e das experiências dos estudantes. Por outro lado, os dados revelam limites na efetivação da proposta intercultural, especialmente no que se refere à consolidação do Tempo Comunidade (TC) como espaço de produção de conhecimento e ao reconhecimento dos saberes tradicionais no contexto acadêmico. Conclui-se que a interculturalidade, no âmbito da LEdoC, materializa-se de forma tensionada, marcada por avanços e limites, evidenciando a necessidade de fortalecimento das relações entre universidade e território.

### **Palavras-chave**

Educação do campo. Interculturalidade. Povos e Comunidades Tradicionais (PCT). Formação docente. Ensino superior.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. E-mail: alessandra.velten@edu.ufes.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil; pós-doutor em Filologia e História pela Universidade de Augsburg, Baviera, Alemanha; professor na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; fundador e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas "Educação do Campo, da Cidade e Educação Social" na mesma instituição; coordenador do Programa de Educação do Campo na mesma instituição. E-mail: erineufoerte@gmail.com.

## **Teacher Education in Countryside Education: interculturality and training based on the experiences of subjects**

Alessandra Reinholz Velten<sup>1</sup>, Erineu Foerste<sup>2</sup>

### **Abstract**

This article analyzes how intercultural dialogues are configured in the Licentiate Degree in Countryside Education at the Federal University of Espírito Santo (LEdoC/Ufes), based on the formative experiences of students from Traditional Peoples and Communities (TPC). The research is qualitative and interpretative in nature, grounded in the Freirean perspective of education as a dialogical practice; as a methodological strategy, the Culture Circle was adopted in a virtual format. Data were produced through oral narratives, audio-recorded and analyzed using a thematic analysis approach, with the aim of identifying the meanings attributed to teacher education within LEdoC. The results indicate that the licentiate degree constitutes a space for the articulation between academic knowledge and knowledge rooted in territories, contributing to the valorization of students' identities and experiences. On the other hand, the data reveal limitations in the implementation of the intercultural proposal, especially with regard to the consolidation of Community Time (CT) as a space for knowledge production and to the recognition of traditional knowledge within the academic context. It is concluded that interculturality, within the scope of LEdoC, materializes in a tensioned manner, marked by both advances and limitations, highlighting the need to strengthen the relationships between university and territory.

### **Keywords**

Countryside education. Interculturality. Traditional Peoples and Communities (TPC). Teacher training. Higher education.

---

<sup>1</sup> PhD candidate in Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil. Email: [alessandra.velten@edu.ufes.br](mailto:alessandra.velten@edu.ufes.br).

<sup>2</sup> PhD in Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; postdoctoral fellow in Philology and History, University of Augsburg, State of Bavaria, Germany; professor at the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; founder and coordinator of the Center for Studies and Research on "Rural, Urban, and Social Education" at the same institution; coordinator of the Rural Education Program at the same institution. Email: [erineufoerte@gmail.com](mailto:erineufoerte@gmail.com).

## **Licenciatura en Educación del Campo:** interculturalidad y formación a partir de las experiencias de los sujetos

Alessandra Reinholz Velten<sup>1</sup>, Erineu Foerste<sup>2</sup>

### **Resumen**

Este artículo analiza cómo se configuran los diálogos interculturales en la Licenciatura en Educación del Campo en la Universidad Federal de Espírito Santo (LEdoC/Ufes), desde las experiencias formativas de estudiantes provenientes de Pueblos y Comunidades Tradicionales (PCT). La investigación es cualitativa, de naturaleza interpretativa, y se fundamenta en la perspectiva freireana de la educación como práctica dialógica; como estrategia metodológica, se utilizó el Círculo de Cultura en formato virtual. Los datos fueron producidos mediante narrativas orales, registradas en audio y analizadas a partir del enfoque de análisis temático, buscando identificar los sentidos atribuidos a la formación en la LEdoC. Los resultados indican que la licenciatura constituye un espacio de articulación entre saberes académicos y conocimientos de los territorios, contribuyendo al reconocimiento de las identidades y experiencias de los estudiantes. Sin embargo, se identifican límites en la implementación de la propuesta intercultural, especialmente en la consolidación del Tiempo Comunidad (TC) como espacio de producción de conocimiento y en el reconocimiento de los saberes tradicionales en el ámbito académico. Se concluye que la interculturalidad, en el ámbito de la LEdoC, se materializa de forma tensionada, marcada por avances y límites, evidenciando la necesidad de fortalecer las relaciones entre universidad y territorio.

### **Palabras clave**

Educación del campo. Interculturalidad. Pueblos y Comunidades Tradicionales (PCT). Formación docente. Educación superior.

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Educación, Universidad Federal de Espírito Santo, Estado de Espírito Santo, Brasil. Correo electrónico: [alessandra.velten@edu.ufes.br](mailto:alessandra.velten@edu.ufes.br).

<sup>2</sup> Doctor en Educación, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Estado de Río de Janeiro, Brasil; posdoctorado en Filología e Historia, Universidad de Augsburg, Estado de Baviera, Alemania; profesor en la Universidad Federal de Espírito Santo, Estado de Espírito Santo, Brasil; fundador y coordinador del Núcleo de Estudios e Investigaciones «Educación Rural, Urbana y Social» en la misma institución; coordinador del Programa de Educación Rural en la misma institución. Correo electrónico: [erineufoerte@gmail.com](mailto:erineufoerte@gmail.com).

## **Introdução**

### **Educação do campo e universidade: entre lutas históricas e disputas de projeto**

O ingresso de populações do campo no ensino superior brasileiro constitui uma conquista recente, resultante das lutas históricas dos movimentos sociais, sindicais e populares em defesa do direito à educação pública para a classe trabalhadora campesina. Esse processo evidencia tensões no campo educacional, especialmente no que se refere às políticas curriculares que, historicamente, negligenciam a diversidade cultural e linguística, reforçando a dicotomia entre educação da cidade e do campo (Foerste, E.; Brandão; Foerste, G., 2019; Paiva *et al.*, 2020).

A educação do campo emerge como um projeto político-pedagógico construído a partir das lutas sociais, fundamentado na crítica às desigualdades e na defesa de uma formação vinculada às realidades dos sujeitos do campo (Foerste, E.; Foerste, G., 2017). Essa perspectiva dialoga com a concepção freireana de educação como prática da liberdade, na qual os sujeitos se constituem historicamente na relação entre reflexão e ação (Freire, 2018).

Nesse contexto, mais do que assumir uma definição previamente estabilizada na literatura, este estudo compreende a educação do campo como um espaço no qual diferentes formas de conhecimento entram em relação — nem sempre de modo equilibrado. Os dados produzidos no Círculo de Cultura indicam que esse encontro ocorre de maneira tensionada, evidenciando, por um lado, a valorização dos saberes dos territórios e, por outro, a persistência de hierarquizações no interior da universidade.

A criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) representa um marco nesse processo, ampliando o acesso ao ensino superior e tensionando as bases epistemológicas da universidade, historicamente orientadas por uma racionalidade disciplinar (Molina; Sá, 2012). Ao incorporar sujeitos historicamente excluídos, a universidade é interpelada por novas demandas sociais, culturais e políticas.

Indubitavelmente, a presença dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT) no ensino superior produz deslocamentos nas formas de produção e validação do conhecimento. Conforme evidenciado nas narrativas analisadas neste estudo, esse processo não ocorre de forma homogênea, por envolver negociações, conflitos e reconfigurações nas práticas formativas.

Apesar dos avanços, persistem desafios relacionados à permanência estudantil, ao reconhecimento dos saberes tradicionais e à construção de práticas formativas que articulem, de modo mais consistente, universidade e território. Tais aspectos, identificados a partir das

falas dos participantes, indicam limites institucionais que dificultam a consolidação de uma proposta intercultural no ensino superior.

Nesse contexto, este artigo objetivou analisar como se configuram os diálogos interculturais na LEdoC na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a partir das experiências e narrativas dos sujeitos envolvidos, considerando suas implicações para a formação docente e para a transformação das práticas universitárias.

## **Metodologia**

### **Pesquisa qualitativa de abordagem dialógica**

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza interpretativa, fundamentada na perspectiva freireana de educação como prática dialógica e emancipatória (Freire, 2018). Parte-se do entendimento de que o conhecimento é construído na relação entre sujeitos, em processos mediados pelo diálogo, pela problematização da realidade e pela reflexão crítica sobre as experiências vividas.

Como estratégia metodológica, adotou-se o Círculo de Cultura, inspirado na proposta de Freire (2018), compreendido como um espaço coletivo de produção de conhecimento no qual os participantes compartilham saberes, constroem significados e elaboram leituras críticas do mundo (Fiori, 2018). Essa abordagem permite compreender a realidade a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, valorizando suas trajetórias, experiências e modos de vida.

No contexto desta pesquisa, o Círculo de Cultura foi realizado em formato virtual, como adaptação às condições impostas pela pandemia de Covid-19. O encontro ocorreu no dia 15 de janeiro de 2021, por meio da plataforma *Google Meet*, possibilitando a participação de sujeitos de diferentes territórios. Ao todo, 42 sujeitos participaram da atividade, sendo: 14 estudantes da LEdoC, entre eles, representantes de PCT, como pomeranos, quilombolas, integrantes do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); 7 membros de grupo de pesquisa, com atuação nas áreas da educação do campo e dos PCT; 1 representante do Conselho Estadual para a Promoção da Igualdade Racial; e, por fim, 20 ouvintes.

A participação no Círculo de Cultura foi aberta, sem critérios de exclusão, sendo o convite estendido a todas as pessoas interessadas na temática, caracterizando uma adesão voluntária. Essa configuração favoreceu a diversidade de vozes e experiências, aspecto central à perspectiva dialógica adotada.

O encontro foi organizado em quatro momentos: (1) apresentação do tema gerador; (2) socialização de pesquisas; (3) relatos e experiências dos participantes; (4) debate coletivo. O tema gerador que orientou o diálogo foi: “A Licenciatura em Educação do Campo dialoga com os saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais”. A partir dele, buscou-se problematizar as práticas formativas e as possibilidades de construção de uma universidade intercultural.

Os dados foram produzidos a partir das narrativas orais dos participantes durante o Círculo de Cultura, sendo registrados por meio de gravação de áudio, realizada com a finalidade de posterior transcrição e análise. Esse procedimento possibilitou maior fidelidade às falas dos sujeitos, preservando nuances importantes para a interpretação dos sentidos produzidos no diálogo.

A partir das transcrições, procedeu-se à análise temática, buscando identificar núcleos de sentido recorrentes nas narrativas, em articulação com o referencial teórico adotado. Esse movimento analítico permitiu superar uma abordagem meramente descritiva, evidenciando como as experiências relatadas expressam tensões, contradições e potencialidades na relação entre universidade e PCT.

Diferentemente de uma abordagem meramente descritiva, a análise foi orientada pela articulação entre os dados empíricos e os conceitos teóricos, permitindo compreender como se expressam, nas narrativas dos sujeitos, as tensões, contradições e potencialidades na relação supracitada.

No que se refere aos aspectos éticos, os participantes foram informados sobre os objetivos da atividade e sobre o uso das falas para fins de pesquisa. No momento inicial do encontro, foi solicitada autorização para a gravação dos áudios, sendo orientado que, caso algum participante não concordasse, seria preciso se manifestar por meio do *chat* da plataforma. Não houve manifestação contrária, sendo, portanto, considerado o consentimento deles para a gravação e utilização das falas na pesquisa, sendo garantido o anonimato por meio da utilização de categorias genéricas, como “estudante” e “participante”, preservando suas identidades.

Por fim, compreende-se que o percurso metodológico adotado não se limita à produção de dados, mas se constitui como parte de um processo formativo e político, no qual o próprio ato de dialogar se configura como prática de produção de conhecimento e de tensionamento das estruturas institucionais.

## **Educação do campo como projeto contra-hegemônico**

### **Formação, território e disputa de sentidos**

A educação do campo se constitui como um projeto político e pedagógico construído na luta dos sujeitos camponeses contra a exclusão histórica do direito à educação (Foerster, E.; Foerster, G., 2017). Mais do que uma modalidade educacional, trata-se de uma proposta que articula educação, trabalho, cultura e território, compreendendo a formação humana como um processo situado nas relações sociais e, sobretudo, nas disputas por hegemonia (Gramsci, 1978).

Nessa perspectiva, a noção de hegemonia, conforme formulada por Gramsci (1978), permite compreender a educação como espaço estratégico de produção e manutenção de consensos sociais. A escola e a universidade, nesse sentido, operam historicamente como aparelhos de reprodução das ideologias dominantes, contribuindo para a naturalização das desigualdades sociais e para a legitimação de um projeto de sociedade alinhado aos interesses das classes dominantes.

A educação do campo, ao emergir das lutas sociais, tensiona esse modelo ao propor uma ruptura com a hegemonia vigente, buscando construir um projeto formativo comprometido com os interesses da classe trabalhadora. Trata-se, portanto, de um movimento contra-hegemônico que disputa não apenas o acesso à educação, mas os sentidos do conhecimento, da cultura e da própria função social da escola e da universidade (Foerster, E.; Foerster, G., 2017).

Nesse contexto, políticas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) representam avanços significativos ao institucionalizarem a formação de educadores do campo em diálogo com os movimentos sociais (Santos *et al.*, 2020; Molina; Sá, 2012). No entanto, tais conquistas permanecem inseridas em um campo de disputas, uma vez que coexistem com políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal, que tende a reforçar a mercantilização da educação e a fragmentação do conhecimento.

A partir dessa tensão, a educação do campo afirma-se como um campo de produção de alternativas, no qual a formação docente é concebida como prática política e como instrumento de transformação social. Isso implica reconhecer os sujeitos do campo como produtores de conhecimento, deslocando a centralidade epistemológica da universidade e abrindo espaço para a valorização dos saberes produzidos nos territórios (Antunes-Rocha; Martins, 2009).

A LEdoC, por sua vez, insere-se nesse movimento como uma proposta formativa que busca romper com a lógica disciplinar e com a fragmentação do saber, promovendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. Ao articular Tempo Universidade (TU) e Tempo

Comunidade (TC), ela tensiona os limites da formação tradicional, propondo uma relação mais orgânica entre teoria e prática, entre universidade e território.

Desse modo, a educação do campo não apenas reivindica o acesso à educação, mas propõe a construção de um novo projeto de formação humana, fundamentado na justiça social, na valorização das culturas e na democratização do conhecimento. Trata-se de um processo em permanente construção, marcado por conflitos, resistências e disputas, que evidenciam a centralidade da educação nas lutas por transformação social.

## **Povos e comunidades tradicionais: identidade, território e resistência**

### **Para além de categorias: sujeitos políticos e epistemológicos**

Os PCT constituem coletivos historicamente invisibilizados, cujas formas de vida, organização social e produção de conhecimento desafiam as lógicas hegemônicas. Conforme Cruz (2012), o conceito de PCT emerge como uma tentativa de nomear a diversidade de grupos sociais que mantêm relações específicas com o território, orientadas pela reprodução cultural, social e ambiental de seus modos de vida.

Mais do que uma classificação descritiva, a noção de PCT expressa uma construção política e epistemológica, vinculada às lutas por reconhecimento, direitos e autonomia. Esses sujeitos constituem coletivos que produzem resistências ao modelo dominante, articulando práticas baseadas na solidariedade, na memória coletiva e na relação sustentável com a natureza (Brandão; Borges, 2014). Nesse sentido, o território não se reduz a um espaço físico, mas se configura como espaço de vida, identidade e produção de saberes.

Do ponto de vista normativo, o reconhecimento dos PCT no Brasil se consolidou a partir da Constituição Federal de 1988, que amplia a compreensão de patrimônio cultural (Brasil, 1988), e, posteriormente, com o Decreto n.º 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais — PNPCT (Brasil, 2007). Esse marco legal define os PCT como grupos culturalmente diferenciados que se reconhecem como tais, possuem formas próprias de organização social e utilizam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa e econômica.

A partir desse decreto, é possível identificar uma classificação ampla dos PCT no contexto brasileiro, incluindo povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, extrativistas, caiçaras, pomeranos, ciganos, povos de terreiro, faxinalenses, quebradeiras de coco babaçu, entre outros grupos que compartilham modos de

vida tradicionais. Essa diversidade evidencia a pluralidade sociocultural do país e reforça a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades de cada grupo.

Além disso, a criação da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) representa um avanço na institucionalização das demandas desses sujeitos, ao estabelecer um espaço de diálogo entre Estado e sociedade civil para a formulação e o acompanhamento de políticas públicas.

A inserção dos PCT na LEdoC não se restringe a um processo de ampliação de acesso ao ensino superior, mas se configura como uma ação política de ocupação de um espaço historicamente constituído sob bases excludentes e hegemonicamente orientado por epistemologias eurocêntricas. Ao adentrarem a universidade, esses sujeitos não apenas se inserem em suas estruturas, mas as tensionam, ao confrontarem a lógica de hierarquização dos saberes e reivindicarem o reconhecimento de outras formas de produzir conhecimento.

Nesse horizonte, a presença dos PCT na LEdoC evidencia uma disputa contra-hegemônica no interior da universidade, na qual se questionam os fundamentos do currículo, da produção científica e da própria função social da instituição. Trata-se, portanto, de um movimento que ultrapassa a inclusão, configurando-se como uma reconfiguração das relações de poder no campo acadêmico, ao deslocar o monopólio epistemológico e afirmar a legitimidade dos saberes produzidos nos territórios.

No campo educacional, a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) reforça o direito desses povos à construção de sistemas educativos próprios, que respeitem suas culturas, línguas, conhecimentos e formas de organização social (OIT, 2011). Essa diretriz revela a necessidade de uma educação intercultural que transcenda a inclusão formal, promovendo o diálogo entre diferentes epistemologias.

Nesse contexto, a presença dos PCT na universidade tensiona as formas hegemônicas de produção do conhecimento, exigindo o reconhecimento da legitimidade dos saberes produzidos nos territórios. Trata-se de um movimento que desloca a centralidade epistemológica da academia e reafirma a necessidade de construção de práticas formativas comprometidas com a diversidade cultural e a justiça social.

## **LEdoC e interculturalidade: entre avanços e contradições**

### **O que dizem os sujeitos da formação**

Os dados produzidos no Círculo de Cultura evidenciam que a LEdoC se configura como um espaço de articulação entre saberes acadêmicos e conhecimentos produzidos nos territórios.

Essa relação se materializa, especialmente, por meio da Pedagogia da Alternância, conforme expresso na fala de uma estudante:

*Na licenciatura, temos atividades no Tempo Comunidade através de pesquisa, para buscar essas práticas e depois socializar com a turma junto com o professor. E, dessa forma, fazemos parte através da troca de saberes (Estudante Pomerana, 2021).*

A fala acima evidencia que o TC não se restringe a um espaço de aplicação de conteúdos, mas se constitui como lócus de produção de conhecimento, posteriormente sistematizado no TU. Essa dinâmica reforça a perspectiva da Alternância como um movimento de articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de um conhecimento situado.

Além disso, os relatos indicam que a formação possibilita a ressignificação das práticas produtivas e dos modos de vida, conforme destaca outra estudante:

*Através dos conhecimentos abordados nas disciplinas, podemos melhorar o modo de plantio na agricultura, então eu aprendo lá e trago para cá. Também falo da minha cultura e dos meus avós, a minha vida tem valor e não tenho vergonha de dizer que sou do campo na universidade (Estudante Pomerana, 2021).*

Nesse sentido, a interculturalidade se expressa não apenas no diálogo entre diferentes saberes, mas na valorização das identidades e trajetórias dos sujeitos, rompendo com processos históricos de invisibilização. A afirmação de que “a vida tem valor” indica um movimento de reconhecimento e legitimação dos saberes do campo no espaço acadêmico, em consonância com a perspectiva freireana de educação como prática de emancipação. Essa dimensão está evidente na articulação entre experiência cotidiana e formação acadêmica:

*No curso, tem coisas que vivencio no dia a dia da minha comunidade, seja nos saberes ou nas dificuldades (Estudante Pomerana, 2021).*

O relato anterior evidencia que a formação não ocorre de forma dissociada da realidade dos sujeitos, mas dialoga diretamente com suas experiências, fortalecendo o vínculo entre universidade e território. Além disso, as narrativas revelam processos de construção identitária mediados pela experiência formativa:

*Desde que comecei a estudar na LEdoC, eu consegui me enxergar como “eu pomerana” dentro da comunidade [...]. Agora, me identifico pomerana e dou mais voz aos sujeitos da minha comunidade [...]. Para mim, a LEdoC proporcionou essa transformação (Estudante Pomerana, 2021).*

A fala evidencia que a formação contribui para processos de afirmação identitária e fortalecimento cultural, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento da diversidade e o diálogo com outros grupos, como percebido na relação com comunidades quilombolas. Esse movimento revela a interculturalidade como prática vivida, marcada pela construção de identidades em relação à valorização das diferenças.

Similarmente, no contexto dos participantes quilombolas, seus relatos também destacam a centralidade dos saberes tradicionais:

*O saber tradicional está associado ao desafio da sobrevivência, à oralidade [...] presente na musicalidade, sendo a viola caipira [...] uma manifestação cultural construída na religiosidade (Estudante Quilombola, 2021).*

Essa narrativa evidencia a complexidade e a riqueza dos conhecimentos produzidos nos territórios, articulando dimensões culturais, históricas e simbólicas. Ao introduzir esses saberes no espaço acadêmico, a LEdoC tensiona a centralidade do conhecimento científico como única referência legítima, possibilitando uma perspectiva mais plural de produção do conhecimento.

### **Pedagogia da Alternância: potencialidades e limites**

#### **Entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade**

A Pedagogia da Alternância constitui um dos fundamentos estruturantes da formação na LEdoC ao propor a articulação entre o TU e o TC, promovendo um movimento dialético entre teoria e prática (Santos, 2019). Essa proposta se ancora na compreensão de que o processo formativo deve estar vinculado às realidades concretas dos sujeitos, articulando conhecimento acadêmico e experiências vividas nos territórios.

Mais do que sua origem histórica, interessa, neste estudo, compreender como essa proposta se materializa na experiência formativa dos sujeitos. Os relatos dos participantes indicam que o TC se configura como espaço de investigação e produção de conhecimento, posteriormente socializado no ambiente acadêmico.

Esse movimento evidencia que a Pedagogia da Alternância possibilita a circulação de saberes entre universidade e território, na qual os estudantes assumem papel ativo na produção

e socialização do conhecimento. Tal dinâmica tensiona a centralidade do modelo tradicional de ensino, ao deslocar o estudante da posição de receptor para sujeito do processo formativo, em consonância com a perspectiva freireana de educação como prática dialógica.

Além disso, os relatos indicam que a articulação entre o TU e o TC possibilita a ressignificação das práticas cotidianas, especialmente na incorporação de conhecimentos científicos às atividades produtivas desenvolvidas nas comunidades. Os estudantes destacam que os conteúdos trabalhados nas disciplinas passam a ser mobilizados em seus contextos de vida, contribuindo para a transformação de práticas, como aquelas relacionadas à agricultura e ao manejo da terra. Esse movimento evidencia que a Pedagogia da Alternância favorece a construção de um conhecimento situado, produzido na relação dialética entre teoria e prática, fortalecendo a integração entre formação acadêmica e realidade comunitária, conforme aponta Santos (2019) ao compreender a Alternância como princípio formativo orientado pela práxis.

Entretanto, os dados também revelam limites na efetivação dessa proposta. Embora o TC seja concebido como espaço privilegiado de produção de conhecimento, sua materialização, no contexto analisado, ocorre de forma fragmentada e pouco sistematizada. Essa contradição aponta para desafios na consolidação da Alternância como princípio formativo, especialmente no que se refere ao planejamento integrado entre as disciplinas e à mediação pedagógica dos docentes.

As narrativas indicam que, apesar da aproximação entre formação acadêmica e experiências territoriais, essa articulação apresenta fragilidades no que se refere à sistematização das atividades, ao acompanhamento pedagógico e à integração com o TU. Tais elementos comprometem a consolidação do TC como espaço efetivo de produção, análise e problematização do conhecimento.

Nesse sentido, emergem tensões relacionadas às estruturas institucionais da universidade, que dificultam a plena realização da proposta. As experiências relatadas apontam para desafios na continuidade das atividades, no planejamento coletivo e na integração curricular, revelando que a lógica disciplinar ainda se sobrepõe à perspectiva interdisciplinar proposta pela Alternância.

Dessa forma, embora a Pedagogia da Alternância apresente significativo potencial para a construção de uma formação contextualizada e crítica, sua efetivação, no ensino superior, permanece atravessada por limites institucionais que restringem a consolidação do TC como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Apesar desses desafios, instrumentos como o Caderno da Realidade destacam-se como estratégias relevantes para fortalecer o vínculo entre universidade e território (Foerste, 2002;

2005) ao possibilitarem o registro, a análise e a problematização das experiências vividas pelos estudantes.

## **Considerações finais**

### **Interculturalidade e os desafios da universidade**

A análise desenvolvida neste estudo evidencia que a LEdoC se constitui como um espaço formativo que tensiona as formas tradicionais de produção do conhecimento na universidade ao promover o encontro entre saberes acadêmicos e conhecimentos vinculados aos territórios dos PCT.

Os dados indicam que esse processo se materializa, sobretudo, nas experiências dos estudantes, especialmente ao reconhecer e valorizar suas trajetórias, práticas culturais e identidades no espaço acadêmico. As narrativas analisadas demonstram que a formação na LEdoC não se limita à dimensão individual, mas produz efeitos coletivos ao fortalecer vínculos com as comunidades e ampliar a circulação de saberes entre universidade e território.

Ao mesmo tempo, os resultados evidenciam que esse movimento ocorre em meio a tensões. As falas dos participantes revelam que, embora haja abertura para o diálogo entre diferentes saberes, persistem dificuldades relacionadas ao reconhecimento efetivo dos conhecimentos tradicionais, bem como à consolidação do TC como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a principal contribuição deste estudo consiste em evidenciar que a interculturalidade, no contexto da LEdoC, não se realiza linear ou plenamente, mas se constitui como um processo marcado por disputas, negociações e limites institucionais. Tais limites se expressam, por exemplo, nas dificuldades de articulação entre teoria e prática, na fragmentação curricular e nas restrições impostas pelas estruturas acadêmicas.

Dessa forma, os achados da pesquisa indicam que a consolidação de uma formação intercultural no ensino superior depende não apenas da ampliação do acesso, mas da criação de condições institucionais que reconheçam, de modo efetivo, a legitimidade dos saberes produzidos nos territórios.

Por fim, a LEdoC aponta caminhos relevantes para a construção de práticas formativas mais contextualizadas e socialmente comprometidas, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios enfrentados pela universidade na incorporação de outras epistemologias. Nesse processo, a interculturalidade emerge não como um princípio abstrato, mas como uma prática

em construção, que exige o enfrentamento das assimetrias presentes no espaço acadêmico e o fortalecimento do diálogo entre diferentes sujeitos e saberes.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. Formar docentes para a educação do campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-22.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. O lugar da vida: comunidade e comunidade tradicional. **Campo-Território**, Uberlândia, v. 9, n. 18, p. 1-23, 2014. DOI 10.14393/RCT91827067. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27067>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 13 jan. 2020.

CRUZ, V. C. Povos e comunidades tradicionais. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 596-602.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018. p. 11-30.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**: do conceito à prática. 2002. Tese (Doutorado em Educação) — Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

FOERSTE, E.; BRANDÃO, C. R.; FOERSTE, G. M. S. **Educação do campo**: diálogos interculturais. Curitiba: Appris, 2019.

FOERSTE, E.; FOERSTE, G. M. S. Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. e153099, 2017. DOI 10.1590/0102-4698153099. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3Ly6SLwTzjSvzTVWY8tXtzJ/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MOLINA, M. C.; SÁ, M. L. Licenciatura em educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

Disponível em:

[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao\\_169\\_OIT.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

PAIVA, J. *et al.* (org.). **Espectros latinos da educação social**. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, C. A. *et al.* (org.). **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília, UnB, 2020.

SANTOS, S. P. Implicações da Pedagogia da Alternância na formação de professor: uma análise integrativa no nível superior. *In*: FOERSTE, E. *et al.* (org.). **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras: memórias, trajetórias e desafios**. Curitiba: Appris, 2019.

Submetido em 25 de março de 2026.

Aprovado em 12 de abril de 2026.