

OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO-CENTRO OESTE E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS EM SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO

LICENTIATE DEGREE IN RURAL EDUCATION IN THE CENTRAL WEST REGION AND THE DIFFICULTIES FACED IN THEIR IMPLEMENTATION AND CONSOLIDATION PROCESS

Fernanda Richele Gomes da Cruz¹
Simara Maria Tavares Nunes²

Resumo: Este estudo analisa os desafios gerais enfrentados pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, ofertados na Região Centro-Oeste e que iniciaram suas atividades a partir de 2014. A investigação, realizada sob a perspectiva de docentes vinculados às universidades selecionadas, destaca os obstáculos relacionados à implementação e consolidação desses cursos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados. Os participantes foram professores das instituições, e os dados obtidos foram analisados por meio da metodologia de Análise Textual Discursiva. Esse processo resultou na identificação de quatro categorias analíticas, sendo discutidas neste trabalho as dificuldades gerais relatadas pelos docentes. Entre os desafios apontados, destaca-se a escassez de recursos financeiros, que compromete tanto a infraestrutura quanto a manutenção de espaços essenciais ao modelo pedagógico adotado. A ausência de laboratórios apropriados e de salas de aula equipadas e a carência de docentes com perfil adequado à proposta do curso também foram identificadas como barreiras significativas. Esses fatores impactam negativamente a qualidade da formação dos discentes. Adicionalmente, foi evidenciada dificuldade em atrair e manter o público-alvo previsto pelo edital Procampo. Essa situação é agravada pelo esvaziamento das turmas, pela falta de identificação de alguns estudantes com a proposta pedagógica do curso e pelas altas taxas de evasão e transferência. Esses elementos configuram desafios persistentes para a efetiva consolidação desses cursos na região analisada, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam melhores condições para a implementação e a continuidade desses cursos.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo; Análise Textual Discursiva; Implementação; Consolidação; Região Centro-Oeste.

¹ Doutoranda em Educação pela USP. Contato: fernandarichelle2@gmail.com

² Doutorado em Ciências pela USP. Docente da UFCAT. Contato: simara_nunes@ufcat.edu.br

Abstract: This study analyzes the general challenges faced by undergraduate programs in Rural Education, with a specialization in Natural Sciences, offered in the Central-West Region of Brazil and which began their activities in 2014. The investigation, conducted from the perspective of professors affiliated with the selected universities, highlights the obstacles related to the implementation and consolidation of these programs. The research adopts a qualitative approach, using semi-structured interviews as a data collection technique. The participants were professors from the institutions, and the data obtained were analyzed using the Discursive Textual Analysis methodology. This process resulted in the identification of four analytical categories, and the general difficulties reported by the professors are discussed in this work. Among the challenges identified, the scarcity of financial resources stands out, compromising both the infrastructure and the maintenance of spaces essential to the adopted pedagogical model. The absence of appropriate laboratories and equipped classrooms, and the lack of professors with profiles suitable for the course proposal, were also identified as significant barriers. These factors negatively impact the quality of student training. Additionally, difficulties were evident in attracting and retaining the target audience foreseen by the Procampo call for proposals. This situation is aggravated by the emptying of classes, the lack of identification of some students with the pedagogical proposal of the course, and the high dropout and transfer rates. These elements constitute persistent challenges for the effective consolidation of these courses in the analyzed region, highlighting the need for public policies that guarantee better conditions for the implementation and continuity of these courses.

Keywords: Degree in Rural Education. Discursive Textual Analysis. Implementation. Consolidation. Central-West Region.

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) surgiu como uma resposta às demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo, articulados pela luta por uma educação que atendesse às especificidades das populações rurais. Nesse contexto, as experiências piloto desempenharam um papel crucial ao experimentar, testar e ajustar as diretrizes pedagógicas e curriculares da LEdoC, tendo em vista sua implementação definitiva nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Inicialmente, vale destacar um marco legal que auxiliou na regulamentação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006 (Brasil, 2006), importante normativa que institui as diretrizes para a formação de professores e estabelece diretrizes essenciais que orientam a construção de um currículo formativo alinhado às

especificidades das realidades rurais, promovendo uma educação que respeite a diversidade cultural e social dos povos do campo.

Deste modo, a implementação da LEdoC em algumas Instituições de Ensino Superior começou por meio de experiências piloto, em que as diretrizes pedagógicas e metodológicas foram forjadas para construir um curso com uma visão pedagógica que divergia das demais licenciaturas. De acordo com Arroyo (2011), as experiências piloto representaram um espaço de experimentação de suma importância para que houvesse, de fato, a estruturação e a consolidação da proposta educativa que o curso se propunha a fazer, rompendo com o modelo hegemônico de educação como uma mercadoria.

Essas primeiras iniciativas buscaram responder à necessidade de formar professores capacitados para trabalhar nas escolas do campo, que historicamente sofrem com a falta de uma formação específica para atender à realidade das comunidades rurais. De acordo com Caldart (2009), a falta de políticas públicas cujo objetivo principal é a formação de professores do campo e para o campo sempre foi um dos motivos para a manutenção da marginalização dos povos que ocupam esse espaço.

Nesse contexto, criar um curso em que o marginalizado é o próprio sujeito produtor de conhecimento, o objeto de estudo, mas ao mesmo tempo o agente transformador, aquele que opina, que direciona, que se movimenta junto com o conhecimento que ali está sendo construído, é de grande valia. Porém, as experiências piloto não foram isentas de desafios; esses se manifestaram em diferentes níveis: pedagógico, estrutural e político. Molina e Antunes-Rocha (2014) apontam que as políticas públicas de formação de educadores foram forjadas em meio a muitas tensões e desafios que envolvem as escolas do campo em que os professores em formação atuavam e também a marginalização do campesinado.

Nesse contexto, no ano de 2007 surge o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), como uma política de formação de educadores; era o resultado da luta de movimentos sociais, especialmente o Movimento da Educação do

Campo, que pressionou o Estado a desenvolver uma política pública voltada para a formação de educadores do próprio campo. Essas demandas foram pautadas desde a primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998), consolidando-se como uma prioridade na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004), que exigia a criação de um Sistema Público de Educação do Campo (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Em resposta à pressão dos movimentos sociais, foi instituído um Grupo de Trabalho responsável por elaborar uma proposta de formação de educadores para subsidiar a SECADI na formulação de uma política educacional voltada ao campo (Molina, 2014). Esse grupo, em diálogo com os Movimentos Sociais, estruturou o PROCAMPO, tomando como referência cursos anteriores, como os do Pronera e as primeiras experiências de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (Antunes-Rocha, 2010).

A implementação inicial do PROCAMPO ocorreu em quatro universidades federais, escolhidas por seu histórico de atuação em projetos de Educação do Campo, seja em pesquisa, ensino ou extensão. Deste modo, as selecionadas foram a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). No entanto, a demanda crescente por formação de educadores no campo - são mais de 178 mil docentes sem formação superior atuando nas escolas do campo, segundo o INEP - resultou na ampliação da oferta do curso por outras universidades a partir de 2008 (Molina; Sá, 2011).

Apesar das vitórias alcançadas, como o Decreto nº 7352/2010 (Brasil, 2010), que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, e a criação do PRONACAMPO em 2012 (Brasil, 2013), que deu suporte à formação de educadores, o processo enfrentou desafios. Um dos principais foi a influência do agronegócio, que, ao incorporar a formação profissional voltada para a agricultura industrial, criou tensões com os princípios originários da Educação do Campo voltados à emancipação dos trabalhadores rurais (FONEC, 2012).

Mesmo com essas contradições, os movimentos sociais continuaram a lutar pela permanência das Licenciaturas em Educação do Campo, e elas

continuam. Com esse processo, foram conquistados avanços importantes, como a criação de 600 vagas de concurso docente em universidades federais para garantir a continuidade dessa política formativa (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Durante a experiência-piloto os cursos tiveram contato direto com os movimentos sociais, e os povos do campo ingressaram nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, pois um dos pré-requisitos para ser matriculado na turma era ter vínculo com o campo e/ou com os movimentos sociais, ou seja, nesse momento, uma luz começa a brilhar mais forte, a luz da esperança. Esperança de ver o povo marginalizado rompendo as barreiras intelectuais da universidade que foram criadas e ocupando seu lugar de direito, porque no campo há vida, educação, cultura e luta de classe.

Sendo assim, questiona-se: Quais são as dificuldades gerais enfrentadas na consolidação da Licenciatura em Educação do Campo, especialmente no que se refere à sua organização curricular, à formação por área do conhecimento e à efetivação de seus princípios político-pedagógicos no contexto institucional das universidades? Nesse cenário, considerando a relevância dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o presente estudo teve como objetivo analisar os desafios institucionais, pedagógicos e estruturais enfrentados pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza ofertados na Região Centro-Oeste, implementados com o Edital nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, a partir da perspectiva de docentes vinculados a esses cursos. Como objetivos específicos foram elencados: identificar as principais dificuldades estruturais, pedagógicas e político-institucionais enfrentadas no processo de implementação e consolidação do curso; compreender os tensionamentos existentes entre o projeto formativo da Educação do Campo e as exigências acadêmico-burocráticas das universidades; e discutir em que medida tais dificuldades impactam a efetivação dos princípios da Educação do Campo na formação inicial docente.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa seguiu um cunho qualitativo, utilizando como metodologia investigativa o materialismo histórico-dialético de Karl Marx. As pesquisas de caráter qualitativo possuem seu foco voltado para a compreensão de como acontece o processo de indução, os mecanismos que não se manifestam explicitamente, os comportamentos e a forma como os sujeitos que fazem parte do objeto de pesquisa os interpretam.

Objetivou-se com essa abordagem valorizar as narrativas dos sujeitos, a diversidade e a conjuntura na qual o objeto estudado se encontrava, permitindo aprofundar nos fenômenos sociais utilizando entrevistas mais detalhadas e que se articulavam com a trajetória de vida dos sujeitos; sendo assim, na perspectiva da pesquisa qualitativa, foi possível “dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos” (Bauer; Gaskell; Allum, 2008, p. 30).

Diante da realidade dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e de seu compromisso com a construção de uma educação anti-hegemônica, anticapitalista e anti-imperialista, esta pesquisa adotou como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, à luz da ciência marxista-leninista.

Para essa teoria, como estamos inseridos em uma sociedade capitalista, em que toda a sociedade gira ao redor do capital, a economia se torna uma ferramenta essencial para se entender como se dá a evolução histórica, assim como o desenvolvimento da sociedade (Oliveira, 2019).

Em contrapartida, o método materialista histórico-dialético de Marx pode ser caracterizado pelo movimento realizado pelo pensamento que atravessa a materialidade histórica da vida do sujeito na sociedade em que ele vive. Ou seja, cria-se uma metodologia que busca descobrir, por meio do movimento do pensamento, quais são as leis que fundamentam a organicidade dos homens na história (Pires, 1997).

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para se pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o

pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente e o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaboraões do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto, que é a compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (Pires, 1997).

Sendo assim, nesse contexto em que a Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC está inserida é de suma importância uma metodologia que, para além do objeto de pesquisa, possibilite analisar criticamente a relação entre sujeito e objeto. A perspectiva materialista histórico-dialética de Marx, ao enfatizar o movimento do pensamento e a contradição como catalisador do conhecimento, propõe uma abordagem que não se limita à mera descrição dos fenômenos educacionais. Ao invés disso, busca-se compreender as dinâmicas sociais, culturais e econômicas que moldam as experiências educacionais das comunidades rurais.

Essa metodologia deve, portanto, facilitar a identificação das contradições presentes nas práticas educativas, permitindo aos pesquisadores e educadores refletirem sobre as tensões entre a teoria e a prática, entre as normas institucionais e as realidades vivenciadas pelos alunos e professores no campo. Essa análise crítica pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural e as especificidades das comunidades rurais, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada: “O método dialético é, acima de tudo, um método de análise que busca captar a totalidade do fenômeno, entendendo que este se encontra em constante transformação e que as contradições são o motor dessa transformação” (Pires, 1997, p. 87).

Além disso, ao adotar a metodologia supracitada, buscou-se articular a formação docente com as lutas sociais e os processos de transformação que ocorrem nas comunidades do campo, visto que esses são objetivos da própria LEdoC. Essa abordagem permite que os educadores se tornem não apenas

transmissores de conhecimento, mas também agentes de mudança social, capazes de problematizar e intervir nas realidades que afetam a educação rural.

O cenário da pesquisa abrangeu as universidades federais localizadas na Região Centro-Oeste que oferecem os cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza iniciados a partir do Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC. A seleção das universidades participantes foi realizada por meio de um levantamento no *site* E-MEC, sendo elas: Universidade Federal de Goiás - Campus Cidade de Goiás (UFG); Universidade Federal de Catalão (UFCAT); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Os participantes do estudo foram docentes que atuavam ativamente nesses cursos no momento da pesquisa.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), conforme o Parecer consubstanciado nº 6.310.452 e o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 69184923.1.0000.0164.

As entrevistas foram, preferencialmente, realizadas de forma presencial; entretanto, no caso dos docentes vinculados à UFMS e à UFGD, as entrevistas ocorreram de forma remota devido à distância geográfica. Após a transcrição integral das entrevistas, os dados foram analisados utilizando a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2020).

Brandão (2005, p. 88) destaca que “no interior de qualquer grupo humano que seja criado para viver ou fazer qualquer coisa, todas as pessoas que estão ali são fontes originais de saber”. Essa afirmação reforça a relevância de se valorizar os diferentes saberes e aprendizagens que os indivíduos constroem ao longo de sua trajetória, abrangendo períodos anteriores, concomitantes e posteriores ao contato com o objeto de estudo. Nesse sentido, a aplicação da ATD oferece a oportunidade de ir além de uma abordagem mecanicista para compreender a implementação e a consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). A ATD permite capturar as histórias que permeiam a construção desses cursos, reconhecendo a diversidade de sujeitos

envolvidos, bem como a riqueza dos saberes e das experiências que os sustentam.

Ao integrar os princípios do materialismo histórico-dialético de Marx à ATD, buscou-se aprofundar a análise da relação entre sujeito e objeto, contextualizando-a na luta histórica por uma Educação Popular. Essa luta, conduzida por movimentos sociais e voltada para os povos das águas, dos campos e das florestas, carrega as marcas de resistência e transformação social. O método permitiu identificar não apenas as dinâmicas gerais dessa relação, mas também as nuances, os desafios e as forças que sustentam a vitalidade das LEdoC na região. Assim, tornou-se possível ler, nas entrelinhas dos discursos, a resiliência e a determinação dessas iniciativas em promover uma educação crítica, anti-imperialista e transformadora.

Além disso, é importante ressaltar que a ATD foi desenvolvida por pesquisadores brasileiros, que sistematizaram seu processo em etapas fundamentais: unitarização, categorização e construção de sentidos. Essa metodologia tem se consolidado como uma ferramenta central em estudos qualitativos, especialmente na área de Educação Popular, que constitui a base teórica deste trabalho. A contribuição desses pesquisadores foi essencial para estabelecer a ATD como um método robusto, capaz de interpretar a complexidade das práticas educativas e sociais em contextos desafiadores.

Nesta pesquisa, a ATD foi utilizada como procedimento metodológico para organização e interpretação dos dados empíricos. Entretanto, toda a análise foi orientada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético, o que possibilitou compreender os discursos docentes como expressões de uma realidade social histórica, contraditória e em permanente transformação. As categorias analíticas que foram construídas ao longo desta pesquisa buscaram apreender as mediações entre as falas dos sujeitos e as condições materiais, políticas e institucionais que configuram as Licenciaturas em Educação do Campo da Região Centro-Oeste.

O processo analítico foi dividido por partes, desde o processo manual de transcrição das entrevistas até a produção dos metatextos (Tabela 1).

Tabela 1 – Fases da Análise Textual Discursiva desenvolvidas na pesquisa

Etapa	Procedimentos realizados	Finalidade analítica
Transcrição das entrevistas	Transcrição completa dos áudios das entrevistas	Assegurar a integridade do <i>corpus</i> e viabilizar sua exploração analítica
Unitarização	Divisão do material textual em unidades de significado (excertos)	Fragmentar o texto para explicitar sentidos implícitos
Codificação dos excertos	Identificação dos excertos por meio de códigos (ex.: P01E10 – participante 01, excerto 10)	Possibilitar a organização e a rastreabilidade das informações
Seleção de excertos relevantes	Escolha de trechos em consonância com os objetivos do estudo	Direcionar a análise para conteúdos mais relevantes
Sistematização em planilha	Inserção dos excertos codificados com indicação temática (implementação, recursos, infraestrutura, etc.)	Ordenar o corpus e facilitar sua manipulação
Categorização	Reunião de unidades de sentido com base em similaridades e recorrências	Evidenciar padrões e conexões entre os dados
Definição de categorias iniciais	Delineamento de quatro categorias analíticas emergentes	Organizar a interpretação temática
Produção de metatextos	Articulação das categorias e produção de sínteses interpretativas	Gerar novas compreensões e aprofundar a análise do fenômeno

Cruz e Nunes (2026).

Segundo Moraes e Galiazzi (2020, p. 118), as unidades extraídas permitem a geração de novos conjuntos de significados a partir da interlocução empírica, teórica e das interpretações do pesquisador. Esse movimento dialógico entre diferentes perspectivas possibilita uma compreensão mais aprofundada do texto, promovendo a apropriação de ideias e palavras para construir uma interpretação mais rica.

O objetivo dessa etapa final foi produzir uma interpretação que não apenas respondesse às perguntas da pesquisa, mas que também fornecesse contribuições teóricas e práticas. A síntese resultante permitiu uma visão renovada do objeto de estudo, gerando *insights* que não eram evidentes no material original, possibilitando avanços na compreensão do fenômeno, o que deu origem às quatro categorias que foram trabalhadas ao longo da pesquisa,

sendo elas: Dificuldades do curso em relação aos principais formativos da Educação do Campo; Dificuldades gerais enfrentadas pelos cursos; Avanços e Potencialidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e, por fim, os Enfrentamentos para o curso em direção à consolidação. Neste artigo, será apresentada a categoria Dificuldades gerais enfrentadas pelos cursos.

DIFICULDADES GERAIS ENFRENTADAS PELOS CURSOS

Durante as entrevistas, foi possível perceber que desde a implementação e depois a institucionalização, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) tiveram grandes enfrentamentos. Segundo os docentes que participaram das entrevistas, esse primeiro contato do curso com uma Instituição de Ensino Superior (IES) foi atravessado por muito desconhecimento, tanto por parte dos professores que foram aprovados nos concursos, quanto da própria gestão das universidades.

Fora a parte das turmas de 2014 e 2015, diferente do que estava previsto no edital, a UFMS não abriu a turma em 2016. E aí, abriu-se uma crise interna no Curso, porque a gente teve uma mudança de reitoria depois, e nós ficamos sem fazer entrada de vestibular em três anos. [...] Foi um problema muito sério, porque os professores são obrigados a manter uma carga mínima, entre horas aula. Então, os professores começaram a procurar aulas em outros cursos [...] O curso sofreu, em 2018, criou-se um impasse, porque o pró-reitor de graduação, em pessoa, assumiu, vamos dizer assim, a vigilância sobre o nosso projeto pedagógico. Um ano antes, os estudantes, com a ajuda dos movimentos sociais, fizeram uma manifestação, fizeram um trancaço do portão da reitoria, e só depois dessa manifestação, que o processo (ingresso de novas turmas no curso) andou [...] Então, foi basicamente esse o processo de instalação do curso, que, inclusive, uma pró-reitora de graduação, ficou surpresa quando ficou sabendo que o nosso curso era um curso permanente, eles achavam que era um projeto. [...] quando o Conselho Universitário aprovou pela primeira vez a entrada no curso ela me disse que muitas pessoas comentaram "isso não vai dar certo e a gente fica com os professores e com as vagas"(Styracosaurus, P4, E02 - E04). [...] nesse campus aqui o pessoal tem pessoas como a atual diretora da faculdade que ela tem medo, ela tem tanto afastamento ideológico com a questão que ela tem medo de uma invasão do MST na Faculdade de Educação. [...] teve essas dificuldades de implementação, muito de gestão, muito da

universidade, de não entender de que se trata o projeto (Parasaurolophus, P6, E05).

Para fortalecer a análise e contextualizar o impacto e os desafios da LEdoC, foi possível observar nas entrevistas um evidente distanciamento ideológico, político e social em relação à real representação da LEdoC, evidenciando o processo de intensa luta para garantir que o curso fosse institucionalizado nas IES da Região Centro-Oeste. Esse distanciamento reflete-se não apenas no desconhecimento sobre as demandas e características da população do campo, mas também na resistência ao reconhecimento de sua cultura e de seus modos de vida, que historicamente sofrem com a desvalorização e o silenciamento.

Há, historicamente, desvalorização e silenciamento das necessidades do campo, assim como dos direitos dos sujeitos do campo, de sua cultura e forma de produção e reprodução da vida. A política PROCAMPO foi um meio para contribuir com a superação deste cenário, visando tensionar uma resposta social às reivindicações das populações do campo. Todavia, os resultados do silenciamento nas políticas públicas, e mesmo nas produções acadêmicas, continuam impactando a visão que temos sobre o campo e sobre a educação do/no campo (Souza; Kato; Pinto, 2017).

Esse distanciamento ideológico e cultural das instituições universitárias em relação à realidade da Educação do Campo não apenas dificulta a implementação e a compreensão integral do projeto pedagógico da LEdoC, mas também reforça os desafios enfrentados pelos docentes e pelas comunidades do campo em busca de políticas educacionais que respeitem e valorizem suas especificidades. Souza, Kato e Pinto (2017) destacam que essa desvalorização histórica das necessidades e dos direitos dos sujeitos do campo - suas culturas, seus modos de produção e reprodução de vida - gera um cenário de silenciamento, que impacta diretamente a visão e o reconhecimento social da Educação do Campo. E essa foi uma realidade enfrentada pelos cursos de Educação do Campo da região Centro Oeste, uma tentativa de invisibilizar e encerrar as atividades ao longo de toda a implementação, em que a própria gestão da universidade se colocou como linha de frente para tentar dificultar a implementação do curso.

A política PROCAMPO foi concebida justamente para tensionar essa falta de representação e visibilidade, procurando responder às reivindicações e necessidades das populações rurais. Contudo, o desconhecimento e o afastamento das administrações universitárias em relação às demandas do campo refletem uma continuidade do silenciamento nas políticas públicas, além de limitarem os avanços na produção acadêmica sobre o tema. Isso reforça a necessidade de um alinhamento mais profundo entre a política educacional e a identidade social e cultural dos sujeitos do campo para que o curso LEdoC não seja apenas um projeto temporário, mas uma proposta consolidada e valorizada nas instituições de ensino superior (Souza; Kato; Pinto, 2017).

Foi possível observar com as entrevistas que, dentro da educação superior, essa desvalorização se perpetua e se propaga ainda mais quando a própria direção da universidade não busca entender a proposta de um curso tão importante quanto a LEdoC, quando um gestor da universidade assume a “vigilância” do curso. Isso mostra que os povos do campo ainda não possuem espaço dentro do ensino superior, e que mesmo com muita luta ainda existem vários obstáculos nas trincheiras da luta por uma valorização do campo e dos povos do campo.

Em muitos casos, fica evidente que a abertura das LEdoC em todas as universidades do Centro-Oeste não aconteceu porque as mesmas gostariam de ter os povos do campo dentro das suas instalações, mas porque os gestores queriam receber a verba e os códigos de vaga para professores e técnicos:

A própria intenção, não só daqui, mas da maioria das Instituições, era receber os professores e a verba. E o Curso foi estruturado pensando nisso. “O curso vai iniciar e vai terminar, então, a gente vai ter os professores e depois a gente pode reaproveitar esses professores”. Tanto que a área, a habilitação nossa, que é ciências da natureza, é extremamente frágil também, por isso, foi feito com o número mínimo de professores possíveis. [...] Então, a gente tem um déficit que eu falo de professores, não ministrando aula, as aulas a gente consegue sempre ter professor para ministrar todas as disciplinas, mas a gente tem um déficit de professores que tem uma identidade, um compromisso com o curso (Stegosaurus, P10, E10).
[...] quando apareceu o edital a ideia mesmo, sinceramente, não era promover a Educação do Campo, mas sim promover a Educação do Campo e se beneficiar com as vagas de concurso

que viria com o curso se ele fosse aprovado [...] o objetivo era mesmo ter as 15 vagas de professores e as três vagas de técnico que foram colocadas no edital (Corythosaurus, P1, E01).

A motivação para a criação de programas de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) em algumas universidades, especialmente na região Centro-Oeste, muitas vezes não estava ligada ao compromisso de promover Educação do Campo de qualidade. Pelo contrário, o interesse de diversas instituições residia na possibilidade de obter verbas, códigos de vagas para professores e técnicos e outros benefícios. Essa abordagem mercantilista, conforme observado, resultou em cursos estruturados com o mínimo de recursos e sem um compromisso duradouro com as comunidades rurais, levando a problemas na identidade e na continuidade dos programas de LEdoC, sendo assim, pode-se observar de forma evidente na entrevista que o curso pode ter sido concebido como estratégia de captação de verba e cargos e não com o intuito de trazer para dentro das universidades as vivências do campesinato.

É evidente que na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das LEdoC a participação dos movimentos sociais foi praticamente inexistente. As universidades desenvolveram todo o projeto de maneira isolada, e a maioria delas não possuía um contato prévio com a realidade do campo, o que resultou em um desentendimento das especificidades tanto do curso quanto das escolas do campo:

Na escrita do projeto eu não estava, eu entrei praticamente no ano que o curso já estava em andamento, e não participei desse processo de implantação inicial do projeto e tal, que vinha as vagas e tudo direitinho, então esse processo na verdade quem fez foi a própria Faculdade de Educação que entrou com o projeto para a implantação do curso e o recebimento das verbas [...] desde quando eu entrei, o processo não é muito fácil, o processo é de muita luta, de muitas disputas, disputas de poderes, disputa do campo ideológico mesmo, então é um curso que nasce, não só aqui na UFCAT, mas na maioria das universidades também, pensando no projeto mesmo, no recurso que ia vir, nos professores que iam vir no tempo, ou seja, ele tinha data para começar e data para finalizar (P10, E01).

Essa situação revela um padrão observado em diversos estudos, em que a falta de envolvimento dos atores sociais e a visão limitada das instituições

comprometem a efetividade e a legitimidade dos cursos voltados à Educação do Campo, conforme afirmam Souza, Kato e Pinto (2017).

Outro desafio muito latente nas entrevistas e que possui relação com esse afastamento ideológico da universidade com os movimentos sociais, com o campo e com os povos do campo é a falta de experiência, de perfil e formação docente específica. Segundo os docentes entrevistados, os editais de seleção de professoras(es) para pleitear os códigos de vaga disponibilizados pelo Edital de Seleção 02/2012 não especificava a necessidade dessas pessoas possuírem contato com os movimentos sociais e com o campo, o que trouxe alguns desafios para a implementação do curso:

Quando eu fui convocada, já tinha aberto a primeira turma. Eu entrei já depois de feito o PPC, só que aí, quando a gente entrou, o que eu percebi [...] era que quase ninguém sabia o que era Educação do Campo. E, para mim, essa é uma das piores coisas do Curso, é o concurso público passar, gente, que tem capacidade intelectual, que tem tudo o mesmo, que não tem nenhuma articulação com os movimentos sociais. E isso vem da compreensão de mundo. Então as pessoas também têm dificuldade de chegar até as comunidades, de conversar com os sujeitos da reforma agrária, de ir pro chão mesmo, vamos dizer assim, pra roça, então eu percebo essa dificuldade até hoje e 10 anos depois [...] Vamos dizer que cerca de 80% dos professores não mantêm nenhum tipo de diálogo com os movimentos sociais. Quando eu falo nenhum tipo, eu tô dizendo assim, nem num negócio em que eles fazem ali na esquina, nem numa feirinha que tem, não vão. Isso eu boto totalmente na conta do concurso. Porque você quer fazer um projeto de educação popular com uma perspectiva pedagógica, freiriana, enfim, que seja as pedagogias libertadoras, não sei. Mas o povo passa via edital sem ter o perfil aproximado da proposta. (Diplodocus, P5, E01).

É minha opinião pessoal, eu acredito que umas coisas que dificultou muito a consolidação deste curso, foram as próprias professoras que entraram, as próprias pessoas que entraram.[...] Então, uma primeira coisa que, ainda não passou o doutor, não teve e passou o mestre, a primeira coisa que o mestre fez foi entrar e se afastar para fazer doutorado. E por azar deste curso em particular, eu não sei em outros lugares, a maior parte dos meus colegas não tinham nenhuma experiência anterior em Educação do Campo, o tema, e menos na questão agrária como um todo [...] Os professores são bem limitados, eles são bons nas suas áreas, assim eu vejo, [...] já tem suas limitações anteriores, então fazem um bom trabalho e tal, mas na hora da luta, do movimento, como ele é, da Educação do Campo, é bem ... (Parasaurolophus, P6, E06).

O pessoal que vem pra cá, às vezes não se identifica com o curso, então acabava fazendo trampolim do curso pra ir pras outras universidades. Nós tivemos alguns casos dos professores que vieram e levaram a vaga, então hoje, nós temos aí praticamente, das 15 nós temos 12 vagas efetivas no curso (Brachiosaurus, P2-E04).

Como se pode observar nos excertos acima, a maioria das professoras(es) aprovadas(es) no concurso não possuíam o perfil necessário para o curso, nem qualquer experiência prévia em ensino, pesquisa e extensão relacionada à Educação do Campo. Isso pode ter causado um considerável distanciamento entre o curso e suas bases de construção, que são os movimentos sociais e os povos do campo.

Como ressalta Brachiosaurus, essa falta de perfil também impactou na quantidade de docentes que permaneceram no curso, pois em vários momentos, ele foi utilizado como um trampolim para ocupar vagas em outros cursos ou outras universidades, o que precariza ainda mais o curso, visto que alguns passaram para pleitear as vagas da LEdoC, mas por falta de identificação com o curso, foram-se e levaram consigo seus códigos de vaga, deixando a sobrecarga para outros docentes.

Faleiro e Farias (2016b) apontam que essa falta de formação específica para o curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma realidade dentro das universidades; segundo os mesmos: “Os resultados também indicam a carência na formação dos sujeitos que envolveram a Educação do Campo como ponto central, constatando que há falta de docentes que dedicaram sua formação acadêmica para essa temática” (Faleiro; Farias, 2016b, p. 90).

Essa realidade é recorrente na implementação dos cursos na Região Centro-Oeste, conforme revelado nas entrevistas, em que ficou evidente a falta de vínculo de muitos docentes com os movimentos sociais e com os povos do campo. Essa desconexão pode ter enfraquecido significativamente o curso, uma vez que a formação de professores para a Educação do Campo demanda uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e das necessidades específicas das comunidades rurais, além de um contínuo vínculo com os movimentos sociais do campo.

Além disso, a falta de experiência e a ausência de uma formação alinhada às práticas educacionais do campo refletem um problema estrutural nas políticas de seleção e formação docente. A perspectiva de uma educação que dialogue com as realidades locais é essencial para que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo cumpram seu papel de transformação social. Para além disso, a ausência de engajamento com os movimentos sociais do campo pode não apenas limitar a construção do ensino, mas também perpetuar a marginalização das vozes desses povos dentro do sistema educacional.

Nesse sentido, todo esse construto mais amplo nas políticas de recrutamento de docentes para cursos especializados, como os de Educação do Campo, em que se observa uma tendência a valorizar títulos acadêmicos sem necessariamente considerar a experiência prática e o alinhamento ideológico com as demandas dessa modalidade de ensino, pode impactar diretamente a construção do curso e a prática pedagógica. Como apontam Faleiro e Farias (2016b), a falta de formação direcionada para essa área específica e a desconexão com os movimentos sociais podem limitar as possibilidades dos cursos e comprometer a implementação de uma pedagogia que realmente responda às necessidades das comunidades do campo.

Durante as entrevistas, foi destacado que a falta de experiência de muitos docentes também trouxe impacto significativo nas tarefas administrativas, especialmente na gestão da verba inicial destinada à implementação do curso. Esse recurso financeiro, de R\$4.000,00 por aluno, era exclusivamente voltado para custeio, e, portanto, restrito a despesas com contratos de prestação de serviços, diárias, auxílio estudantil e aquisição de materiais de consumo.

Um ponto ressaltado por diversas pessoas entrevistadas é que, devido à abertura dos editais para doutores e mestres, muitos dos docentes selecionados haviam acabado de concluir o mestrado. Em muitos casos, esses profissionais não possuíam experiência prévia nem em docência no ensino superior, nem na administração de recursos financeiros em um curso de Educação do Campo. Isso representa um desafio adicional, uma vez que a gestão eficiente e adequada dos recursos, assim como o entendimento das especificidades de um curso

voltado ao campo são essenciais para a consolidação e continuidade do programa.

[...] esse 1 milhão nós conseguimos empenhar ele na Universidade. Teve uma parcela que a gente não conseguiu usar por conta de processos burocráticos que tinha. Então, por exemplo, nós não fomos preparados para lidar com esse recurso, um pouco desse recurso perdeu, mas nós conseguimos empenhar para garantir o pagamento de bolsa para os estudantes. [...] quando nós fomos montar o curso, a gente não tinha nenhum mobiliário, então muito do recurso foi usado para garantir uma estrutura física também, então a gente comprou muita coisa com isso e garantiu também que os professores pudessem participar nos eventos formativos, que na própria, que na época a SECADI fazia, então a gente foi utilizando o recurso pra isso (Brachiosaurus P2-E06).

Com o edital veio muito dinheiro. Um valor razoável, digamos assim, mas era uma verba carimbada. [...] Tinha recursos que, se pegasse dois anos de recursos de alojamento, dava para construir uma casa de alternância belíssima, né. Mas isso não podia, não podia construir, tinha que pagar. Então, você imagina, lá na UFGD, a gente gastou muito dinheiro com isso, né? (Triceratops P3, E06).

Muitos dos colegas que foram contratados, eram jovens, apenas com mestrado. E isso foi um problema porque eles não tinham experiência nenhuma, por exemplo, sobre gerenciar os recursos que vieram nos dois primeiros anos, que tem muito dinheiro. E a gente devolve muito recursos, é lamentável, não conseguiram vencer a burocracia para poder resolver os gastos (Styracosaurus, P4, E03).

Mas um dos grandes problemas que a gente tem, não é só a verba, é a questão também do pessoal, de pessoas que estão realmente envolvidas com o curso e que façam, vamos dizer, esse contato com a comunidade. Então a gente tem que ter dinheiro, a gente precisa de ter comunidade, a gente precisa de ter pessoal para organizar, para poder ir, para fazer as coisas e a gente não está tendo [...] Eu falo, olha, a gente lutou pelo dinheiro, o dinheiro voltou, lutamos de novo pelo dinheiro, conseguimos um dinheirinho a mais, trabalhando, trabalhando e está faltando gente aqui para fazer desenvolver as atividades, fazer isso movimentar (Stegosaurus, P10, E08).

Os relatos indicam que a implementação inicial dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo enfrentou múltiplos desafios administrativos e financeiros que impactaram a efetividade e a estruturação do projeto. Com a chegada de um significativo volume de recursos, estimado em cerca de um milhão de reais em algumas universidades para pagamento de bolsas, materiais e eventos formativos, a falta de experiência dos docentes em gestão financeira

e a rigidez dos processos burocráticos impediram que parte desses recursos fosse aproveitada adequadamente no curso em si. Como relatado por Brachiosaurus, houve a necessidade de destinar o valor disponível à compra de mobiliário e materiais, além de garantir participação em eventos de formação organizados pela SECADI, uma vez que não havia infraestrutura básica.

Outro ponto crítico foi a restrição do uso dos recursos devido a "carimbos" específicos, ou seja, o direcionamento obrigatório das verbas para finalidades específicas, apenas de custeio, como relatado por Triceratops. Como não havia verba de capital, em vez de investir em uma infraestrutura de longo prazo, como uma casa de alternância, as universidades precisaram alocar os valores em despesas de custeio, como pagamento de hospedagem, pois esse tipo de recurso não permitia, por exemplo, a construção de uma casa de alternância ou de um restaurante universitário. Essa situação limitou o alcance das ações de fortalecimento do curso e dificultou a criação de vínculos sólidos com as comunidades atendidas. A falta de profissionais experientes, mencionada por Styracosaurus, e o desafio de mobilizar uma equipe engajada na execução das atividades também foram apontados como obstáculos adicionais, levando ao subaproveitamento dos recursos disponíveis dentro do curso e até mesmo a utilização de parte deles por outros setores da universidade.

Esses relatos enfatizam a necessidade de maior apoio estrutural e preparatório para a gestão das LEdoC, tanto na formação dos docentes quanto na administração dos recursos. O distanciamento entre as diretrizes financeiras e as necessidades reais do curso acabou restringindo seu desenvolvimento pleno e contribuindo para a fragmentação das ações que visavam a formação integral dos estudantes.

Abuquerque, Pássaro e Figueirêdo (2017) apontam que essa burocratização da verba disponibilizada foi um grande desafio à implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Nesse contexto, outro ponto muito citado nas entrevistas foi em relação ao repasse financeiro destinado às universidades no período de implementação dos cursos que passa pela utilização do recurso - e isso não envolve a falta de experiência dos docentes

em lidar com o repasse financeiro, mas como foi realizado o repasse e o engessamento em relação à forma de utilizá-lo.

Tinha uma bolsa, ele (alunos) tinha uma bolsa de, acho que R\$1200,00 [...] ficavam um período mais condensado, tinha aula de manhã e à tarde e aí depois era o tempo comunidade. [...] a universidade meio que captou esse dinheiro, não repassava. Agora, quando foi, não repassava, assim, pra gente utilizar enquanto curso de Educação do Campo. Ficou no bolo da UFG (Diplodocus P5, E02 - E09).

Tinha problemas, a reitora da época acho que ela tinha um veto, não rolou pela fundação, entrou no bolo geral da universidade, o funcionário que administrou o dinheiro não era nenhum de nós, nem a coordenadora, houve hermetismo, eu acho que o dinheiro foi mal aproveitado e muito dele não pode ser executado, então voltou (Parasaurolophus, P6, E14).

O recurso veio para administração geral da UFG e no primeiro ano, chegou em 2013, esse recurso foi administrado pela pró reitoria de administração e finanças, o que eu eu não estava no momento. O que eu ouço dos colegas comentarem da antiga coordenação do curso é que esse recurso foi utilizado no âmbito da universidade. Depois, no ano de 2014, 2015, aí depois o recurso foi diminuindo (Lusotitan, P7, E08 - E10).

Analisando os enunciados, observa-se que a gestão dos recursos destinados aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo enfrentou desafios significativos, principalmente relacionados ao controle centralizado e à alocação de verbas. As declarações dos entrevistados indicam que, em várias universidades, como na Universidade Federal de Goiás (UFG), que até o ano de 2019 era responsável pelos Câmpus Goiás e Campus Catalão (que se tornou UFCAT), os recursos entraram para o orçamento geral da Instituição, dificultando a destinação específica para as atividades do curso, limitando a autonomia dos coordenadores locais na aplicação de verbas conforme as demandas do projeto.

Essa falta de recursos alinhados diretamente com as necessidades do curso impactou a qualidade das atividades pedagógicas e limitou a implementação de estruturas de apoio, como alojamentos e espaços de formação necessários para uma experiência de ensino completa no contexto da Educação do Campo. Como ressaltam Faleiro e Farias:

[...] não podemos esquecer outras complexidades que estão sendo vivenciadas pelas IES, que além das mesmas terem que

“formar” seus docentes para melhor atuação nos cursos, falta infraestrutura e verbas para melhor planejamento e desenvolvimento dos mesmos, por exemplo, verba para uma maior integração dos alunos e professores com a realidade camponesa de sua região, haja vista que os docentes e muitos licenciandos são oriundos da zona urbana e pouco conhecem da vida e cultura campestre (Faleiro; Farias, 2016, p.103).

Essa má administração da verba destinada para as LEdoC, segundo os entrevistados, impactou diretamente na implementação do curso, incluindo a manutenção do Regime de Alternância, que é uma pedagogia formativa que se difere daquelas empregadas em outras licenciaturas. Neste contexto, um dos principais apontamentos é o engessamento da verba, que não permitiu a construção de uma casa de Alternância, ou seja, era possível pagar hotel para os alunos se hospedarem, porém esse valor não poderia ser gasto para construir um local que todas as turmas seguintes da LEdoC poderiam utilizar durante o TE ou TC.

Neste sentido, acredita-se que deveria ter havido um melhor planejamento do MEC quanto à disponibilização das verbas, pois esse engessamento não só dificultou o empenho do curso durante os anos iniciais, mas impactou diretamente na consolidação do mesmo, fazendo com que, na atualidade, não tenha infraestrutura adequada para atender ao público que recebe. Essa realidade não faz sentido, visto que o curso é destinado aos povos do campo, porém, ao mesmo tempo, ele não tem infraestrutura para receber os povos do campo nas universidades, deixando esses alunos à mercê das bolsas gerais disponibilizadas.

Outro grande desafio devido à centralização da verba ou à dificuldade em empenhá-la foi a construção de laboratórios específicos para os cursos, visto que os que participaram da pesquisa possuem habilitação em Ciências da Natureza. Porém, o relato geral diz respeito à própria dificuldade em ter salas de aulas para atender aos alunos de forma adequada e, infelizmente, de acordo com algumas entrevistadas, a estrutura física de algumas universidades permanece a mesma desde o início do curso.

[...] tinha muito dinheiro, tinha que gastar, era um dinheiro mal usado, mas também que não era por conta da universidade,

porque não tinha outra forma de fazer, se a gente tivesse essa mobilidade no recurso pra dizer assim: "não, nós não vamos pagar hotel", vamos construir, vamos pegar esse dinheiro e construir uma casa de alternância. Ela resolveria o problema de estrutura que ainda temos até hoje. Porque o gargalo no custo com aluno no âmbito de estrutura, é exatamente alojar [...] eu penso que mandar estudante para um hotel, ele descaracteriza um pouco essa ideia de educação popular, para seguir a organicidade dos estudantes [...] eu penso que mandar estudante para um hotel, ele descaracteriza um pouco essa ideia de educação popular, para seguir a organicidade dos estudantes [...] Então, do ponto de vista estrutural, físico e financeiro, eu acho que a maior dificuldade hoje é a gente ter uma casa de alternância. Porque isso resolveria muitos problemas, porque um curso nessa organização de alternância, sem uma casa de alternância, fica muito deficiente e ele fica muito frágil [...] Então, do ponto de vista estrutural, físico e financeiro, eu acho que a maior dificuldade hoje é a gente ter uma casa de alternância. Porque isso resolveria muitos problemas, porque um curso nessa organização de alternância, sem uma casa de alternância, fica muito deficiente e ele fica muito frágil (Triceratops, P3, E08 -E09 - E12).

Referente à infraestrutura que a Universidade fornece para o curso, falta total, porque assim, como eu te falei, veio uma verba inicialmente para implantação do Curso e aí, por exemplo, o curso é o curso interdisciplinar em Ciências da Natureza, o mínimo que a gente deveria ter é um laboratório de ciência. Isso aqui é o laboratório, o que que tem aqui de um laboratório de ciências? Nada. Nem isso foi conseguido, que a verba fosse utilizada para montar um laboratório. Então o curso não tem infraestrutura para funcionar, não tem professores suficientes da área, da área de Ciências da Natureza, não tem laboratório (Apatosaurus, P11-E08).

Essa realidade passa pela construção de todos as LEdoC da Região Centro-Oeste; esses desafios geram consequências na atualidade, pois ficou evidente que a infraestrutura do curso continua a mesma: sem laboratórios adequados, sem Casa de Alternância, sem condições dignas para que haja de fato a consolidação de um curso que pretende ser espaço para os povos do campo no meio acadêmico.

No que concerne aos desafios encontrados no curso, os discentes denunciavam a falta de estrutura física adequada para acolhê-los durante o TU, haja vista que muitos deles vêm de comunidades distantes para o período intensivo de aulas [...] A infraestrutura do campus em questão ainda é apontada como a principal dificuldade que vem sendo destacada pelos acadêmicos da LEDOC regular, e isto está relacionado à

inexistência de espaços como biblioteca, laboratórios de biologia e de informática para atender as atividades práticas e de pesquisa das disciplinas (Costa; Lomba, 2018, p. 227-228).

Esses entraves impactam negativamente a formação do educador do campo, pois limitam o desenvolvimento de habilidades práticas e o acesso a conteúdos técnicos que complementam as abordagens teóricas necessárias para a atuação na realidade rural.

Além disso, a falta de uma estrutura consolidada evidencia a necessidade de políticas públicas mais eficientes para o fortalecimento da LEdoC. A ausência de investimentos contínuos e adequados pode acarretar em um distanciamento entre as propostas pedagógicas do curso e a realidade enfrentada pelas universidades, indicando a urgência de repensar a alocação de recursos para atender às especificidades desse modelo formativo. Para que haja uma real inclusão dos povos do campo no meio acadêmico é fundamental que os desafios estruturais sejam superados, permitindo assim que as LEdoC possam cumprir seu papel de formação integral e de transformação social.

Outro grande desafio latente explicitado durante as entrevistas foi a falta de perfil discente. As docentes ressaltaram que no início, na formação das primeiras turmas, o aluno precisava ter algum contato com o campo ou com movimentos sociais para ingressar no curso. Esse perfil foi mudando ao longo do tempo e, segundo a análise dos entrevistados, esse perfil mudou principalmente devido a mudanças na forma de ingresso e oferta dos cursos, como se pode ver a seguir:

A gente não recebe o perfil (de estudantes) descrito no edital, e, na verdade, isso é um ponto frágil, porque aí a gente tem mais evasão, mais troca de curso. Porque, na verdade, um tiro no pé que a gente acabou dando foi colocar todas as nossas vagas no SISU. E colocando as vagas todas no SISU, o aluno vem mediante o que está descrito. Muitos vêm justamente pela nota que dava para entrar e ele acaba entrando na universidade, ou seja, o curso acaba sendo uma porta de entrada e depois acaba migrando para outros cursos (Stegosaurus, P10, E18).

Então, essa coisa do perfil, ela... foi o problema desde o começo do curso. Porque a nossa região de Catalão aqui, ela não tem o modelo clássico de campesinato, vamos dizer assim, de população do campo [...] Acabou que nosso perfil de aluno mesmo, da escola do campo, ele não existe, porque nem mesmo as escolas do campo existem. [...] A saída que a gente teve para ter aluno, para o MEC entender que a nossa realidade é outra, é

mostrar, segundo o IBGE. Existe o conceito de município rural, que é a maioria dos municípios aqui [...] Então, no começo, nós tínhamos um perfil de alunos da região, mas também de idade mais avançada. [...] Hoje já é mais gente egressa do ensino médio (Corythosaurus, P1, E13).

Então, desde que o ingresso passa a ser a partir do SISU, nós vamos ter uma mudança radical desse perfil, na minha opinião. As primeiras turmas, a gente tinha alunos que a gente não tem o perfil de hoje, mas tinham alunos mais vinculados ao perfil do PROCAMPO, por exemplo, que era o perfil do edital, que eram pessoas que tinham relação com as comunidades rurais, com os movimentos sociais. Hoje, a gente basicamente não é esse perfil do curso. A gente tem alunos que são, assim, muito jovens, que vêm de localidades e de regiões, principalmente, muito distantes daqui de Catalão. Claro que, assim, a gente tem muitos alunos que são aqui da proximidade, que são da cidade de Catalão mesmo, mas é um perfil mais distante do que a gente já teve no curso ainda (Isanosaurus, P9, E18).

Com as entrevistas foi possível identificar um descompasso significativo entre o perfil dos estudantes que ingressam na Licenciatura em Educação do Campo por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU, ou de um vestibular geral da universidade e o perfil inicialmente idealizado pelo Procampo, selecionado a partir de um vestibular específico.

A abertura de vagas pelo sistema universal de seleção tem atraído alunos em sua maioria jovens e sem vínculos com a realidade rural, distanciando o curso de seu propósito original. Como mencionado por Stegosaurus e Isanosaurus, essa prática resulta em falta de compatibilidade com o curso, evasão e migração de estudantes para outros cursos, pois muitos ingressam na universidade não pelo interesse ou conexão com o campo, mas sim pelo fato da LEdoC ter uma nota de corte menor, devido à baixa concorrência. Dessa forma, o curso, em vez de formar educadores com uma identidade voltada para o campo, acaba funcionando como um acesso genérico ao ensino superior, comprometendo a continuidade dos estudantes e a proposta central da LEdoC.

Além disso, os desafios estruturais e a ausência de comunidades rurais tradicionais em algumas regiões intensificam o afastamento do perfil esperado. Conforme apontado por Corythosaurus, algumas regiões carecem de um campesinato clássico, limitando a possibilidade de atender ao público-alvo. A preferência pelo turno noturno, como citado por Diplodocus, também contribui

para atrair majoritariamente trabalhadores urbanos, com poucos representantes dos movimentos sociais ou de comunidades rurais.

A forma de oferta no horário noturno se iniciou devido ao fato dos cursos começarem a seguir o calendário das IES; sendo assim, as aulas que antes aconteciam de forma condensada, nos períodos de férias escolares, passaram a ser ofertadas semestralmente, no mesmo período que os outros cursos das IES onde estão inseridos.

Esse cenário reforça as limitações da proposta do Procampo em cumprir seu papel de inclusão diferenciada, mostrando que a universalização sem critérios específicos descaracteriza a política pública, afastando a LEdoC de sua missão de qualificar educadores comprometidos com o contexto rural e com as necessidades das comunidades do campo.

Porém, embora o Procampo tenha sido idealizado para enfrentar esses índices e funcionar como uma política capaz de dinamizar e ampliar o acesso dos educadores do campo à universidade, um dos desafios enfrentados por várias instituições que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo é resistir às exigências feitas por parte das universidades de fazer com que o acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo, nestas Licenciaturas, ocorra por meio de vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos, como por exemplo, a vinculação de moradia no próprio campo e a atuação em escolas do campo. Esta pretensa universalidade de acesso descaracterizaria totalmente o propósito inicial idealizado para essa política pública, no sentido de vir a suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo, ainda que não sejam educadores (Molina, 2015).

Sendo assim, percebe-se que os cursos LEdoC da Região Centro-Oeste sucumbiram às pressões das gestões superiores e aderiram à seleção universal, o que, conforme descreve Molina (2015), leva a uma descaracterização do público atendido na LEdoC, que foge do perfil de jovens e adultos do campo para trabalhadores urbanos, fato fartamente narrado pelos entrevistados.

A ausência do público-alvo nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) não é uma peculiaridade restrita aos cursos da Região Centro-Oeste, mas representa um desafio persistente que afeta a consolidação e o fortalecimento dessas graduações. A dificuldade em atrair estudantes com vínculos com o meio rural compromete a proposta inicial e impacta diretamente o processo formativo, pois exige adaptações para alinhar o perfil dos alunos com a realidade rural que o curso se propõe a valorizar. Esse desalinhamento limita a construção de uma formação enraizada nas especificidades da vida e do trabalho no campo, fundamentais para a efetividade da LEdoC.

As LEdoC foram idealizadas pelos movimentos sociais e pelas comunidades rurais com o intuito de formar educadores comprometidos com as vivências e os desafios do campo. A ideia é oferecer uma formação que possibilite a permanência dos jovens e adultos em suas comunidades, sem a necessidade de migração para áreas urbanas, e capacitar pessoas que já entendem e valorizam a realidade rural para atuarem em escolas do campo.

Embora a Educação do Campo seja um espaço aberto para todos, inclusive para aqueles que não possuem experiência com o campo ou com movimentos sociais, ela foi pensada com foco em um perfil específico. Assim, quando o curso recebe estudantes sem essa conexão com o campo, além do processo acadêmico, torna-se necessário inserir esses discentes na vivência e nas lutas do campo. Isso inclui uma sensibilização para os desafios únicos da população rural, promovendo uma compreensão aprofundada da (re)existência da mulher e do homem do campo, de modo a oferecer uma educação realmente contextualizada e alinhada aos valores e às demandas das comunidades rurais.

Além disso, o distanciamento do perfil do curso leva à evasão e transferência para outros cursos, fazendo com que estes estudantes não integralizem a Licenciatura em Educação do Campo. Nesse sentido, o curso vai perdendo espaço e força dentro da universidade, sendo cada vez menos valorizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, ao retomar o objetivo apresentado na introdução, centrado na análise dos desafios enfrentados pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza na Região Centro-Oeste, constatou-se que os resultados ultrapassam a mera descrição de dificuldades, evidenciando contradições entre o projeto político-pedagógico da Educação do Campo e as condições históricas e materiais que permeiam sua implementação nas universidades.

Os resultados das entrevistas evidenciam desafios estruturais e históricos enfrentados pela Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na região Centro-Oeste, incluindo a resistência institucional e o desconhecimento das especificidades da Educação do Campo. A universalização do acesso por meio de sistemas como o SISU resultou na atração de um público desconectado das vivências rurais, comprometendo a proposta original do curso e aumentando os índices de evasão e migração para outros cursos. Além disso, a falta de infraestrutura e o distanciamento das políticas institucionais em relação às demandas das comunidades do campo reforçam a descaracterização da proposta.

A análise reforça a necessidade de políticas públicas alinhadas às especificidades da Educação do Campo, com critérios de acesso que priorizem o vínculo com comunidades rurais e movimentos sociais. Somente com esse alinhamento será possível consolidar a LEdoC como um espaço legítimo de valorização da Educação Popular, promovendo uma formação contextualizada e transformadora, enraizada nas realidades e nos valores das populações do campo.

A Educação do Campo possui necessidades específicas e é necessário um olhar mais atento para essas especificidades, buscando mecanismos para fomentar a sua consolidação e ampliação nas universidades federais. Esse curso é revolucionário, permite que os povos do campo, das águas e das florestas tragam para dentro dos muros das universidades suas vivências e saberes construídos ao longo de muitas gerações, permitindo que a universidade

seja um lugar de pluralidade e democracia, além de evidenciar o campo como um espaço de construção de saberes, de vida e (re)existência.

Concluindo, acredita-se que este estudo contribui para a área da Educação do Campo ao explicitar as contradições entre o projeto político-pedagógico das LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza e as condições históricas e materiais de sua implementação na Região Centro-Oeste, oferecendo uma análise situada que fortalece o debate sobre formação por área, interdisciplinaridade e institucionalização dessas políticas nas universidades públicas. Ao evidenciar desafios estruturais, tensionamentos institucionais e limites das políticas de formação inicial, a pesquisa também subsidia a reflexão sobre o aprimoramento das políticas públicas voltadas à formação de professores para o campo. Como limitações, destaca-se o recorte regional e o universo específico de sujeitos e documentos analisados, o que não permite generalizações amplas, embora possibilite aprofundamento qualitativo. Como desdobramentos, aponta-se a necessidade de estudos comparativos inter-regionais.

REFERÊNCIAS

ABUQUERQUE, Ronald de Figueiredo e; PÁSSARO, Eloisa Rodrigues; FIGUEIRÊDO, Tatiane de Araújo. 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.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 65-86.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 83-92.

BRASIL. Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

COSTA, Heliadora Georgete Pereira; LOMBA, Roni Mayer. A Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Amapá: Desafios e perspectivas atuais. **Revista NERA**, n. 41, p. 218-235, 2018.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 1, p. 88-106, 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, n. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais

Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo** - Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG;UnB; UFS e UFBA) (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-61.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

OLIVEIRA, Samuel Antonio Merbach. **Elementos do Materialismo Histórico e Dialético**. Paco e Littera, 2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997.

SOUZA, Daniele Cristina; KATO, Danilo Seithi; PINTO, Tânia Halley Oliveira. A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 1, p. 411-435, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Agradecimentos: agradecemos à CAPES pela bolsa que foi de tamanha importância para a realização desta pesquisa.

C I M E A C