



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

THIAGO FERREIRA DOS SANTOS

**O VOO DOS PÁSSAROS: A ATUAÇÃO DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS**

**Palmas, TO
2026**

Thiago Ferreira dos Santos

O voo dos pássaros: a atuação de egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede / Polo de Palmas, Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para Defesa de Tese de Doutorado em Educação na Amazônia.

Orientador: Dr. Idemar Vizolli.

Coorientadora: Dra. Rejane Cleide Medeiros de Almeida.

**Palmas, TO
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

F383v Ferreira dos Santos, Thiago.

O voo dos pássaros: a atuação de egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins. / Thiago Ferreira dos Santos. – Palmas, TO, 2026.

258 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação na Amazônia - PGEDA, 2026.

Orientador: Idemar Vizolli

Coorientadora : Rejane Cleide Medeiros de Almeida

1. Licenciatura em Educação do Campo. 2. Universidade Federal do Tocantins. 3. Universidade Federal do Norte do Tocantins. 4. Egressos. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO **TOCANTINS**
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE **PALMAS**
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - DOUTORADO
EM REDE



Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14 | CEP 77001-090 |
Palmas/TO
63)3229.4201 | www.uft.edu.br/educanorte | ppgedu@uft.edu.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

Thiago Ferreira dos Santos

O VOO DOS PÁSSAROS: A ATUAÇÃO DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na
Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na Linha
de Pesquisa Saberes, Linguagem e Educação, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia, aprovada em
12/05/2026.

Dr. Idemar Vizolli

Orientador e Presidente da Banca

Dra. Rejane Cleide Medeiros de Almeida

Coorientadora

Dr. Cícero da Silva

Avaliador Externo

Dr. Ubiratan Francisco de Oliveira

Avaliador Externo

Dra. Solange Aparecida do Nascimento

Avaliadora Interna

Dra. Layanna Giordana Bernardo Lima

Avaliadora Interna

	Documento assinado eletronicamente por Idemar Vizolli, Servidor(a) , em 30/05/2026, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .
	Documento assinado eletronicamente por Layanna Giordana Bernardo Lima, Servidor(a) , em 31/05/2026, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .
	Documento assinado eletronicamente por Cícero da Silva, Usuário Externo , em 01/06/2026, às 07:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .
	Documento assinado eletronicamente por Ubiratan Francisco de Oliveira, Usuário Externo , em 02/06/2026, às 01:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .
	Documento assinado eletronicamente por Solange Aparecida do Nascimento, Servidor(a) , em 03/06/2026, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .
	Documento assinado eletronicamente por Rejane Cleide Medeiros de Almeida, Usuário Externo , em 04/06/2026, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .
	A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.uft.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador 0597071 e o código CRC AEF9D65B .

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23101.003568/2026-97

SEI nº 0597071

O camponês não pode deixar seu trabalho e andar milhas para ver figuras geométricas incompreensíveis, e aprender os cabos e os rios das penínsulas da África, e se prover de vários termos didáticos. Os filhos dos camponeses não podem se afastar léguas inteiras, dias após dias, do lugar paterno para ir aprender declinações em latim e operações matemáticas. Entretanto, os camponeses são a melhor massa nacional e a mais sadia e substancial, porque recebem de perto e em cheio os eflúvios e a amável correspondência da terra, de cujo trato vivem. As cidades são a mente das nações; mas seu coração, onde se acumula e de onde se distribui o sangue, está nos campos (Martí, 1983, p. 85).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus** pela vida e pela oportunidade de ingressar no Doutorado em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Tocantins e ter me proporcionado a experiência de, mais uma vez, refletir sobre a educação do homem, da mulher, do jovem e do adulto do campo.

À minha mãe **Sibelcy Ferreira dos Santos** (*in memoriam*), mulher guerreira, mãe e pai, simultaneamente; que não mediu esforços para garantir aos seus filhos uma vida digna por meio do conhecimento.

À minha esposa **Lídia dos Santos Alves** pelo apoio e parceria.

Aos professores **Dr. Idemar Vizolli** (orientador) e **Rejane Cleide Medeiros de Almeida** (coorientadora) pela disponibilidade, orientação, confiança, paciência e compreensão ao longo de todo esse tempo de formação.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Amazônia** que de maneira significativa contribuíram para a minha formação e construção desta tese.

Ao **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Campos Belos** (meu local de trabalho) pelo apoio.

Agradeço aos **meus colegas de doutorado** pela cumplicidade nas horas de alegrias e angústias vivenciadas ao longo desta etapa.

A todos, o meu muito obrigado!

RESUMO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Estado do Tocantins tem como propósito ofertar uma formação contextualizada na área de Artes e Música que possibilite aos estudantes a construção de uma identidade na área de formação de educadores comprometida com a cultura, as lutas sociais, com o campo e com aqueles que vivem do e no campo. Apresenta-se como problema de pesquisa: que contribuições a formação no curso de LEdoC no Estado do Tocantins trouxe para os egressos? Como objetivo geral, tem-se: analisar contribuições que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos pelas Universidades Federais do Tocantins e do Norte do Tocantins trouxeram aos egressos. Como objetivos específicos: mapear o perfil socioeconômico dos egressos; conhecer a atuação profissional dos egressos; verificar a existência de programa de acompanhamento para egressos da LEdoC e, identificar limites e possibilidades na atuação dos egressos. Trata-se de um estudo descritivo-analítico, de abordagem qualitativa, tendo como *lócus* de pesquisa as Universidades Federais do Tocantins (UFT) e do Norte do Tocantins (UFNT). Os participantes do estudo são egressos do interstício de 2014-2022. Os dados coletados a partir de 20 entrevistas e 80 questionários semiestruturados foram interpretados pela análise de conteúdo de Bardin (2016) a partir de 05 (cinco) dimensões: i) contextual, ii) socioeconômica, iii) da formação, iv) profissional e v), política. Os resultados permitiram afirmar que: a LEdoC produziu contribuições para a ampliação de horizontes educacionais, na constituição de repertórios ético-políticos e na reconfiguração das trajetórias dos egressos; o perfil socioeconômico evidenciou a presença de vulnerabilidades e a centralidade das políticas de permanência; a atuação profissional mostrou-se heterogênea, marcada por inserções nem sempre alinhadas à habilitação; os programas de acompanhamento de egressos, embora existentes, ainda permanecem como tímidas iniciativas; e, os limites e possibilidades da atuação, foram delineados em torno do reconhecimento institucional do diploma, das restrições do mercado de trabalho e das estratégias de continuidade formativa.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Tocantins. Universidade Federal do Norte do Tocantins. Egressos. Atuação.

ABSTRACT

The Bachelor's Degree in Rural Education (LEdoC) in the State of Tocantins aims to offer contextualized training in the area of Arts and Music that enables students to build an identity in the field of teacher training committed to culture, social struggles, the countryside, and those who live from and in the countryside. The research problem is: what contributions has the LEdoC training in the State of Tocantins brought to its graduates? The general objective is to analyze the contributions that the Bachelor's Degree in Rural Education courses developed by the Federal Universities of Tocantins and Northern Tocantins have brought to graduates. Specific objectives include: mapping the socioeconomic profile of graduates; understanding the professional performance of graduates; verifying the existence of a follow-up program for LEdoC graduates; and identifying limitations and possibilities in the professional performance of graduates. This is a descriptive-analytical study with a qualitative approach, conducted at the Federal Universities of Tocantins (UFT) and Northern Tocantins (UFNT). The study participants are graduates from the period of 2014-2022. Data collected from 20 interviews and 80 semi-structured questionnaires were interpreted using Bardin's (2016) content analysis based on five dimensions: i) contextual, ii) socioeconomic, iii) educational, iv) professional, and v) political. The results allowed us to affirm that: the LEdoC (Learning and Education of Citizenship) program contributed to broadening educational horizons, building ethical-political repertoires, and reconfiguring the trajectories of graduates; the socioeconomic profile revealed the presence of vulnerabilities and the centrality of retention policies; professional performance was heterogeneous, marked by insertions not always aligned with qualifications; Although graduate follow-up programs exist, they remain timid initiatives; and the limits and possibilities of their implementation have been outlined around the institutional recognition of the diploma, the restrictions of the job market, and strategies for continuing education.

Keywords: Bachelor's Degree in Rural Education. Federal University of Tocantins. Federal University of Northern Tocantins. Graduates. Professional Activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Procedimentos metodológicos do estudo.....	36
Figura 2: Composição da ALB.....	72
Figura 3: Princípios e concepções da Educação do Campo.	91
Figura 4: Localização do município de Arraias.....	126
Figura 5: Localização do município de Tocantinópolis.	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Instituições de Educação Superior no Brasil.	50
Tabela 2: Matrículas nos cursos de graduação do Brasil.	52
Tabela 3: Cursos de graduação no Brasil.	55
Tabela 4: Formação dos docentes do Brasil.	56
Tabela 5: Formação dos docentes da rede pública.	57
Tabela 6: Formação dos docentes da rede privada.	59
Tabela 7: Vagas ofertadas em cursos de graduação no Brasil.	62
Tabela 8: Ingressantes nos cursos de graduação do Brasil.	63
Tabela 9: Cursos, matrículas e ingressantes da Educação Superior.	64
Tabela 10: Número de funções docentes e pessoal técnico-administrativo.	66
Tabela 11: Número de matrículas nos cursos de licenciatura com maiores demandas.	67
Tabela 12: Ingressos, matrículas e concluintes da educação superior.	68
Tabela 13: Ingressos e conclusões em cursos de graduação no Brasil.	69
Tabela 14: Marcos normativos da ALB.	72
Tabela 15: Instituições de educação superior da ALB.	73
Tabela 16: Número de docentes das instituições de educação superior da ALB.	74
Tabela 17: Formação dos docentes da ALB.	75
Tabela 18: Número de docentes do sexo feminino em exercício na ALB.	76
Tabela 19: Número de docentes do sexo masculino em exercício na ALB.	77
Tabela 20: Número de docentes com necessidades específicas em exercício na ALB.	78
Tabela 21: Número de cursos de graduação na ALB.	78
Tabela 22: Número de ingressantes nos cursos de graduação na ALB.	79
Tabela 23: Ingressantes por financiamento nos cursos de graduação na ALB.	80
Tabela 24: Ingressantes por programas de reserva de vagas nos cursos de graduação na ALB.	81
Tabela 25: Estudantes da educação superior do sexo feminino com deficiência na ALB.	82
Tabela 26: Estudantes da educação superior do sexo masculino com deficiência na ALB.	83
Tabela 27: Número de matrículas nos cursos de graduação na ALB.	83

Tabela 28: Número de concluintes da educação superior da ALB.....	84
Tabela 29: Cursos de Licenciatura em Educação do Campo ativos no Brasil - 2026.	93
Tabela 30: Antecedentes da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.	99
Tabela 31: Quantitativo de docentes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins.	133
Tabela 32: Titulação dos docentes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins.	135
Tabela 33: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins /Ingressos.	137
Tabela 34: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins/Evasão.....	139
Tabela 35: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins/Concluintes.	141
Tabela 36: Síntese das categorias da dimensão contextual.	147
Tabela 37: Síntese das categorias da dimensão socioeconômica.	166
Tabela 38: Síntese das categorias da dimensão da formação.	184
Tabela 39: Síntese das categorias da dimensão profissional.	192
Tabela 40: Síntese das categorias da dimensão política.	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos docentes da educação superior do Brasil.....	61
Quadro 2: Perfil dos estudantes da educação superior do Brasil.	61
Quadro 3: Produções da área I: Educação.	113
Quadro 4: Produções da área II: Ensino e Aprendizagem.	117
Quadro 5: Produções da área III: Formação de professores.....	118
Quadro 6: Produções da área IV: Educação em Ciências.	119
Quadro 7: Produções da área V: Educação e interculturalidade.	120
Quadro 8: Produções da área VI: Dinâmicas territoriais e sociedade na Amazônia.	120
Quadro 9: Produções da área VII: Educação brasileira.	121
Quadro 10: Produções da área VIII: Educação e Cultura.	121
Quadro 11: Produções da área IX: Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.	122
Quadro 12: Produções da área X: Sociedade, ambiente e qualidade de vida.	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Instituições de Educação Superior no Brasil.	52
Gráfico 2: Matrículas nos cursos de graduação do Brasil.....	54
Gráfico 3: Cursos de graduação no Brasil.	56
Gráfico 4: Formação dos docentes da rede pública.	58
Gráfico 5: Formação dos docentes da rede privada.	60
Gráfico 6: Cursos, matrículas e ingressantes da Educação Superior.	65
Gráfico 7: Distribuição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil - 2026.....	97
Gráfico 8: Número de docentes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins....	134
Gráfico 9: Titulação dos docentes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins.	136
Gráfico 10: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins /Ingressos.	138
Gráfico 11: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins/Evasão.	140
Gráfico 12: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins/Concluintes.....	142
Gráfico 13: Alteração de domicílio após a conclusão da LEdoC.	148
Gráfico 14: Participação em comunidades tradicionais.....	149
Gráfico 15: Participantes da pesquisa.	153
Gráfico 16: Composição do grupo familiar.	167
Gráfico 17: Renda do grupo familiar durante a realização da LEdoC.....	169
Gráfico 18: Recebimento de auxílios financeiros durante a realização da LEdoC.....	172
Gráfico 19: Recebimento de auxílios financeiros após a conclusão da LEdoC.	175
Gráfico 20: Renda do grupo familiar após a conclusão da LEdoC.....	177
Gráfico 21: Graduação antes da realização da LEdoC.....	185
Gráfico 22: Interesse de prosseguimento da formação.	187
Gráfico 23: Nível da formação pretendida para continuidade.	189
Gráfico 24: Vínculo empregatício durante a realização da LEdoC.	193
Gráfico 25: Esfera do vínculo empregatício durante a realização da LEdoC.....	194
Gráfico 26: Vínculo empregatício após a conclusão da LEdoC.	195
Gráfico 27: Esfera do vínculo empregatício após a conclusão da LEdoC.....	197
Gráfico 28: Participação em concursos públicos após a conclusão da LEdoC.....	203

Gráfico 29: Direção de comunidades tradicionais durante a realização da LEdoC.....	215
Gráfico 30: Direção de comunidades tradicionais após a conclusão da LEdoC.....	216
Gráfico 31: Participação em movimentos sociais durante a realização da LEdoC.....	217
Gráfico 32: Participação em movimentos sociais após a conclusão da LEdoC.	218
Gráfico 33: Ocupação de cargos eletivos após a conclusão da LEdoC.	219

LISTA DE SIGLAS

ALB	Amazônia Legal Brasileira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EaD	Educação à Distância
EDUCANORTE	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
EFA	Escola Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FIES	Programa de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia
IFGOIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SIE	Sistema de Informações para o Ensino
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA	20
1.1 A trajetória.....	29
1.1.1 O Método da pesquisa	29
1.1.2 O percurso metodológico da pesquisa	33
1.2 A estruturação da tese.....	38
2 O ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA.....	39
2.1 Aspectos históricos.....	39
2.2 Importância do acompanhamento de egressos em instituições de educação superior..	46
2.3 A educação superior do Brasil à luz dos dados do Censo Escolar.....	50
2.4 Um olhar em relação à educação superior na Amazônia Legal Brasileira	71
3 A REINVENÇÃO DA UNIVERSIDADE POR MEIO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS.....	86
3.1 Educação Rural e Educação do Campo	86
3.2 A Licenciatura em Educação do Campo	92
3.2.1 A Licenciatura em Educação do Campo e a perspectiva Crítica de Educação de Paulo Freire.....	106
3.2.2 A produção do conhecimento relacionada aos egressos da Licenciatura em Educação do Campo: o que revela o Estado da Arte?	112
3.3 Egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins.....	123
4 PERCURSOS E TRAJETÓRIAS DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS.....	146
4.1 Dimensão contextual	146
4.2 Dimensão socioeconômica.....	165
4.3 Dimensão da formação	183
4.4 Dimensão profissional	192
4.5 Dimensão política.....	210
5 AVISTANDO NOVOS RUMOS	223
REFERÊNCIAS	227
APÊNDICES	240
Apêndice A – Questionário	241
Apêndice B – Roteiro para entrevista.....	244

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	246
ANEXOS.....	248
Anexo A – Carta de autorização/Reitoria da UFT.	249
Anexo B – Carta de autorização/UFT – <i>Campus</i> de Arraias.	251
Anexo C – Carta de autorização/Reitoria da UFNT.	252
Anexo D – Carta de autorização/UFNT – Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis.....	253
Anexo E – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa/UFT.	254

1 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA

A formação de educadores e educadoras para a atuação nas escolas do campo constitui uma demanda histórica dos movimentos sociais¹ que, por meio de suas lutas, têm assegurado na agenda nacional o direito à educação superior destinada às populações do campo, considerada a sua diversidade e as suas especificidades socioterritoriais. Compreender a formação como um processo estratégico é fundamental, uma vez que ela possibilita ao sujeito apropriar-se de conhecimentos socialmente relevantes para a ocupação consciente de seu lugar na sociedade. Trata-se, portanto, de um percurso voltado ao desenvolvimento da capacidade crítica de confrontação da realidade e de permanente renovação de si e do mundo (Demo, 2008).

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) configura-se como uma resposta à perspectiva generalista de formação docente, historicamente orientada pela homogeneização dos saberes e pela desconsideração da diversidade dos sujeitos. Ao afirmar o direito a uma educação diferenciada, esse curso consolida uma proposta formativa ancorada no reconhecimento das especificidades sociais, culturais e territoriais dos povos que vivem do e no campo. Para além dos aspectos estritamente relacionados à docência, tal formação articula-se aos projetos sociais desenvolvidos nos territórios, fortalecendo vínculos entre universidade, escola e comunidade.

No contexto brasileiro, o acesso ao ensino superior permanece marcado por profundas desigualdades, especialmente para as classes populares, cujas condições de vida impõem a primazia de necessidades imediatas ligadas à sobrevivência. Pertencer a grupos sociais historicamente marginalizados, em um país caracterizado por acentuada desigualdade socioeconômica, intensifica os obstáculos à trajetória universitária, de modo que a frequência ao ensino superior, nessas condições, constitui-se mais como exceção do que como regra.

Com vistas à redução desses distanciamentos históricos, o Brasil passou por transformações de ordem política, econômica e educacional. Entre elas, destaca-se a promulgação da Constituição Federal de 1988, que promoveu a reorganização do sistema educacional ao instituir a educação como direito social, assegurando o acesso também aos povos do campo, como camponeses, agricultores familiares, ribeirinhos, quilombolas, entre

¹ Os movimentos sociais configuram-se como formas coletivas de organização de sujeitos e grupos sociais que, mobilizados por interesses convergentes, articulam-se em torno de pautas, reivindicações e projetos compartilhados. Sua atuação orienta-se, em geral, pela busca de reconhecimento, ampliação ou garantia de direitos, bem como pela promoção de transformações nas estruturas sociais e políticas vigentes. Uma vez alcançadas determinadas conquistas, tais dinâmicas não se encerram necessariamente, podendo assumir novas modalidades de inserção pública, seja pelo retorno às práticas cotidianas, seja pela reconfiguração das estratégias de ação coletiva (Melucci, 1997).

outros (Aires; Neto, 2021). Nesse processo, destaca-se a atuação dos movimentos sociais vinculados às comunidades camponesas, cuja ação coletiva tem impulsionado e sustentado a defesa de reformas educacionais sensíveis às especificidades desses territórios e alinhadas aos anseios daqueles que vivem do e no campo. Tais movimentos reivindicam políticas públicas educacionais específicas, fundamentadas no reconhecimento de suas singularidades socioculturais, e orientadas para a construção de uma educação diferenciada destinada ao homem, à mulher e à criança do campo, sem que isso implique a negação de seu caráter universal enquanto direito à educação.

A Escola do Campo deve constituir-se como uma alternativa formativa para os sujeitos do campo, em oposição ao modelo escolar hegemonicamente burguês, urbano e orientado à conformação das classes trabalhadoras aos projetos do capitalismo. Tal concepção de escola demanda a construção de caminhos voltados à transformação da forma escolar vigente, o que implica, entre outros aspectos, a revisão do currículo, de suas matrizes formativas e da organização pedagógica, bem como a formação de professores ancorada na Epistemologia da Práxis (Brito, 2017).

As especificidades dos territórios do campo e a demanda histórica por uma formação docente comprometida com essas realidades impulsionaram a institucionalização a partir de 2006 dos cursos de LEdoC em universidades brasileiras. Trata-se de um movimento inscrito na luta pelo direito à educação e na afirmação de políticas públicas voltadas à superação das desigualdades educacionais entre campo e cidade. Nesse contexto, em 2014, foi implantado no Estado do Tocantins o curso de LEdoC com habilitação em Artes e Música na Universidade Federal do Tocantins (UFT) no *Campus* de Arraias e em Tocantinópolis, atualmente Centro de Educação, Humanidades e Saúde da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Com o propósito de contribuir para o campo de pesquisas sobre a Educação do Campo no Estado do Tocantins, este estudo propõe analisar a atuação de egressos da LEdoC. Os desafios enfrentados pelos educadores que atuam nas escolas do e no campo no referido Estado exigem, antes de tudo, a compreensão da educação como prática da liberdade, eticamente comprometida com os povos da Amazônia. Sustenta-se, nesta tese, que ***a Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins configura-se como uma reinvenção da universidade, cujos desdobramentos têm se materializado em ações que incidem sobre a trajetória profissional, a atuação pedagógica e a inserção comunitária dos egressos.***

Como tarefa inicial, faz-se necessário explicitar os caminhos trilhados pelo pesquisador que o conduziram até este estudo. Mais do que uma exigência formal, trata-se de responder a questionamentos fundamentais: de qual chão se fala? O que motiva a escolha pela

pesquisa em Educação Superior do Campo no âmbito de um Curso de Doutorado em Educação na Amazônia? Trata-se de um exercício analítico complexo, que demanda o retorno à própria trajetória, aos saberes construídos e às experiências acumuladas ao longo do tempo. Para iniciar essa reflexão, recorre-se a um trecho da música “*Estrada*”, do grupo Cidade Negra, que metaforiza o percurso formativo e existencial que sustenta esta pesquisa: “[...] *Você não sabe o quanto caminhei para chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu nem cochilei*”.

Nascido em Arraias, no interior do Estado do Tocantins, em 1988, sou filho de Sibelcy, mulher trabalhadora que, na condição de mãe solo, assumiu integralmente a responsabilidade pela criação de seus quatro filhos, exercendo diferentes atividades profissionais, como lavadeira, passadeira, cozinheira e auxiliar de serviços gerais. Minha trajetória de vida foi constituída no interior de relações sociais marcadas pela pobreza e pelo pertencimento racial, dimensões estruturantes que incidiram de forma decisiva sobre minhas experiências formativas e sobre a construção de um projeto de vida ancorado na educação como possibilidade histórica de emancipação. Tendo realizado toda a minha formação básica em escolas públicas, passei a compreender, desde cedo, a educação não apenas como um meio de ascensão individual, mas como um direito social e uma prática política orientada à leitura da realidade, à transformação das condições de existência e à construção de uma sociedade socialmente justa e igualitária.

Ao longo da infância e da adolescência, algumas experiências de privação marcaram minha trajetória. Entre as lembranças mais recorrentes, destaca-se a ausência da primeira refeição do dia no ambiente doméstico, sendo o lanche escolar, muitas vezes, a principal fonte de alimentação; a vivência da ausência paterna; o uso de calçados inadequados ao tamanho dos pés, mantidos de molho com grãos de milho na tentativa de alargá-los; a impossibilidade de participar de brincadeiras tradicionais, como a pescaria nas festas juninas, em razão de limitações financeiras; a exclusão de práticas simbólicas de consumo, como o acesso ao algodão-doce e ao sorvete de casquinha durante os Festejos de Setembro; e o não atendimento a desejos infantis aparentemente simples, como possuir uma mochila dos *Power Rangers*. Ainda que atravessada por tais adversidades, essa trajetória foi também marcada pela construção de um sentimento permanente de gratidão. Embora a fartura não tenha sido uma realidade cotidiana, minha família e eu nunca experimentamos a ausência absoluta de alimento, condição que, mesmo em contextos de escassez, sustentou vínculos de cuidado, resistência e dignidade.

Embora atravessado por tempos difíceis, prevaleceu a urgência de transformar minha própria realidade e a das pessoas ao meu redor. Após a conclusão do Ensino Médio, ingressei

no curso de Tecnologia em Agropecuária, movimento que expressou não apenas uma escolha formativa, mas também um compromisso com o território e com os sujeitos que dele vivem. Posteriormente, atuei como professor no curso Técnico em Agropecuária do Colégio Estadual Agrícola David Aires França, em Arraias, instituição que acolhia estudantes oriundos de diferentes municípios do Tocantins e de Estados vizinhos. O público atendido era majoritariamente composto por filhos e filhas de pequenos produtores, agricultores familiares e comunidades quilombolas, jovens que buscavam na formação técnica conhecimentos a serem socializados em seus espaços de vida, trabalho e convivência comunitária. Essa experiência docente reafirmou a educação como prática social e política, comprometida com a valorização e a produção de saberes no campo, com o fortalecimento dos vínculos territoriais e com a transformação das condições de existência dos sujeitos que nele vivem.

Mantive uma trajetória de formação contínua e, em 2009, alcancei a primeira colocação no concurso público para o cargo de Técnico-Administrativo em Educação na UFT. Permaneci vinculado à instituição por onze anos, período no qual se consolidaram importantes experiências profissionais e as primeiras realizações pessoais. Nesse intervalo, concluí uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Pública e uma segunda graduação em Pedagogia, formação que ampliou minha compreensão sobre os processos educativos e fortaleceu o desejo de aprofundamento acadêmico.

Percurso que resultou, em 2015, na aprovação em terceiro lugar no Programa de Mestrado em Educação da UFT, momento em que emergiram inquietações mais sistematizadas acerca da realidade da Educação Básica nas áreas do campo no estado. Posteriormente, em 2020, ingressei na carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGOIANO), instituição na qual atuo atualmente. Já em 2022, iniciei o Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), contexto em que se intensificaram as problematizações relativas aos desdobramentos da formação dos licenciados em Educação do Campo no Tocantins, especialmente relacionadas às trajetórias e às práticas construídas após a conclusão do curso.

Esses relatos têm por objetivo compartilhar a realidade de um território rural no qual pequenos produtores, agricultores familiares e comunidades quilombolas vivem e trabalham, configurando um contexto social e educativo fértil para a investigação acadêmica. Sustento, de forma consistente, os princípios da Educação do Campo, entendida como uma perspectiva formativa que valoriza a formação humana integral e a reflexão sobre a realidade vivida. Trata-se de um projeto educativo que possibilita ao estudante compreender profundamente seu contexto histórico, social e cultural, de modo a reconhecer-se como sujeito de transformação

consciente de sua própria realidade, desenvolvendo-se a partir de seu território e refletindo permanentemente sobre seu lugar no mundo.

Ao analisarem as questões relativas à formação e à atuação no contexto da LEdoC no *Campus* de Arraias, Aires e Neto (2021) evidenciam os desafios estruturais que incidem sobre o trabalho docente nas escolas do e no campo. Os autores situam tais desafios no interior de um contexto político e institucional marcado por retrocessos nas políticas públicas educacionais, os quais fragilizam as condições de consolidação da LEdoC e tensionam a efetivação do direito à educação. Nessa direção, assinalam que tais processos não podem ser compreendidos de forma dissociada das disputas históricas travadas pela classe trabalhadora, especialmente à garantia do acesso, da permanência e da qualidade da educação pública. Apesar de,

[...] algumas políticas públicas educacionais estarem sendo ameaçadas nesses últimos anos e isso, por sua vez, afeta diretamente a consolidação das LEdoCs. Entende-se que as lutas da classe trabalhadora foram importantes para a conquista de alguns direitos, no entanto, é preciso mais do que urgente resistir às ações contrárias a essa classe (como foi a extinção da SECADI/MEC), no sentido de pelo menos garantir a conservação de alguns direitos sociais, dentre eles o do acesso (e da permanência) à educação com qualidade (Aires; Neto, 2021, p. 23).

A análise desenvolvida por Aires e Neto (2021) mobiliza um conjunto de problematizações que tensionam a efetividade da LEdoC frente às demandas dos povos do campo. Ao trazerem à tona questões relacionadas à adequação da proposta formativa, à inserção profissional dos egressos e às contradições entre a organização curricular por área de conhecimento e a realidade das escolas públicas, os autores colocam em debate os limites e as possibilidades do curso em relação à formação profissional da classe trabalhadora.

Nesse sentido, seria importante saber se o curso atende às necessidades dos povos do campo? Como inserir os egressos no mundo do trabalho, se a proposta do curso é por área de conhecimento e a realidade das escolas públicas não contempla essa perspectiva? Como participar de seleções de contratos e concurso públicos com uma formação “Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes Visuais e Música”? Será que o curso contribuirá para a formação profissional dos sujeitos da classe trabalhadora de fato? (Aires; Neto, 2021, p. 12).

No debate acerca das possibilidades de enfrentamento das desigualdades que atravessam a educação dos povos do campo, Aires e Neto (2021) reconhecem os limites objetivos das políticas educacionais, sem desconsiderar os avanços historicamente conquistados. Nesse contexto, os autores situam a LEdoC como uma iniciativa que, embora não se proponha a solucionar de forma imediata as múltiplas expressões das desigualdades vivenciadas pela classe

trabalhadora do campo, assume relevância enquanto ação voltada à ampliação do acesso ao conhecimento socialmente produzido e à formação dos sujeitos.

No que concerne aos avanços alcançados, insere-se o curso de Licenciatura em Educação do Campo que, a priori, não resolverá todos os problemas e mazelas que ocorrem na vida da classe trabalhadora do campo. No entanto, constitui-se como uma ação efetiva para o atendimento desses sujeitos, no sentido da acessibilidade de conhecimentos construídos pela humanidade, buscando a consciência de classe, contribuindo para sua emancipação a partir da realidade concreta (Aires; Neto, 2021, p. 20).

Diante desse contexto, formula-se a seguinte questão de pesquisa: ***que contribuições a formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins trouxe aos egressos?*** Parte-se da compreensão de que a LEdoC constitui um projeto de formação docente orientado para a emancipação, configurando um paradigma educacional ancorado na epistemologia da práxis, simultaneamente marcado por processos de transformação e por contradições inerentes às disputas que atravessam a educação do campo (Brito, 2017). Tem-se como objetivos deste estudo:

Geral

- Analisar contribuições que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos pelas Universidades Federais do Tocantins e do Norte do Tocantins trouxeram aos egressos.

Específicos

- Mapear o perfil socioeconômico dos egressos;
- Conhecer a atuação profissional dos egressos;
- Verificar a existência de programa de acompanhamento para egressos da LEdoC;
- Identificar limites e possibilidades na atuação dos egressos.

As escolas do campo no Brasil ainda enfrentam uma persistente indefinição de rumos, sendo, não raras vezes, tratadas como um resíduo do sistema educacional brasileiro. Essa condição marginalizada resulta na negação às populações do campo de avanços historicamente conquistados nas últimas décadas referentes ao reconhecimento e à efetivação do direito a uma educação básica pública e de qualidade (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Nesse cenário, permanecem evidências que,

[...] mostram como no campo persistem incrustados todos os crônicos problemas de nossa educação: analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salários e carreira de seus mestres. E mostram um atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Hoje temos ainda mais dados sobre esta realidade, e eles apenas confirmam um tratamento desigual e discriminatório da população do campo e a ausência de políticas públicas que alterem esta situação perversa (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 10).

A Educação do Campo caracteriza-se por sua especificidade e por seu caráter diferenciado, afirmando-se como uma alternativa aos modelos educacionais hegemônicos. Todavia, tal especificidade não prescinde de sua condição de educação plena, orientada à formação humana integral, à produção de referências culturais e políticas e à formação de estudantes e grupos sociais para a intervenção crítica na realidade. Nesse horizonte, a formação de professores capazes de compreenderem e atuarem diante dessas particularidades assume papel central e estratégico no fortalecimento desse projeto educativo (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Discutir a formação de professores por meio das Licenciaturas em Educação do Campo e seus impactos nos perfis profissional, social, político e econômico dos egressos direciona o debate para o compromisso social assumido pelas universidades públicas (Santos, 2020). Tal discussão torna-se ainda mais necessária quando os dados referentes à formação e à atuação docente nesses territórios evidenciam a persistência de cenários marcados por profundas desigualdades educacionais e sociais.

Nos últimos anos, observa-se um crescimento do interesse de pesquisadores em desenvolverem estudos em nível de mestrado e doutorado tendo como objetivo a formação superior e seus impactos na vida e no trabalho dos egressos desse nível de ensino. Não obstante esse avanço no plano investigativo, ainda são incipientes nas instituições de ensino superior brasileiras as pesquisas voltadas ao acompanhamento sistemático desses sujeitos após a conclusão dos cursos de graduação, o que demonstra uma lacuna relevante na produção acadêmica nacional (Andriola, 2014).

A presente tese ancora-se em investigações já realizadas sobre as Licenciaturas em Educação do Campo desenvolvidas no referido Estado, dentre as quais se destacam:

- I) Gomes (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada *Percursos e Desafios no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT*, desenvolveu uma análise aprofundada do processo de implantação da LEdoC nos *campi* de Arraias e

Tocantinópolis, abordando seus fundamentos e desdobramentos nos planos político, epistemológico e pedagógico;

- II) Carvalho (2016), em estudo intitulado *O processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT, Campus de Arraias*, analisou a trajetória de implementação do curso, enfatizando a relevância da articulação entre organizações sociais e sindicais camponesas, a universidade e o poder público para a consolidação dessa proposta formativa;
- III) Em *Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música: trajetória e desafios na região do Bico do Papagaio, Brasil*, Silva et al. (2017) apresentaram um painel analítico que sistematiza informações e experiências pedagógicas desenvolvidas no curso de LEdoC da UFNT, Centro de Tocantinópolis, evidenciando os desafios e as especificidades da formação nesse território;
- IV) Sales (2018), em sua tese de doutorado intitulada *Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Arraias*, examinou os fatores e os sujeitos que se mostraram determinantes no processo de implantação da política de criação de cursos de formação de professores financiada pelo Ministério da Educação e implementada sob a responsabilidade da UFT, campus de Arraias;
- V) Coelho (2019) e Coelho (2023), por meio dos estudos intitulados *Educação do Campo em Arraias/TO: um relato de uma experiência* e *Educação do Campo no norte do Tocantins: relatos das experiências da Licenciatura em Educação do Campo na UFT*, respectivamente, realizou entrevistas que abordam o processo de institucionalização do curso, bem como seus avanços e desafios no contexto da UFT;
- VI) Pereira e Mateiro (2019), no estudo intitulado *Práticas musicais na Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis: um estudo sobre as percepções de docentes e discentes*, buscaram compreender como professores e estudantes da LEdoC percebem as práticas musicais no processo de formação docente;
- VII) Oliveira et al. (2019), no estudo intitulado *Construindo um caminho: potencialidades e riscos na Licenciatura em Educação do Campo da UFT – Tocantinópolis*, desenvolveram uma reflexão analítica sobre o processo de materialização da LEdoC nesse campus, abordando aspectos relacionados ao ingresso de docentes e discentes, à articulação com os movimentos sociais e à organização da formação por áreas do conhecimento;

- VIII) Aires (2020), em sua tese de doutorado intitulada *Análise dos desafios e perspectivas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Arraias, Estado do Tocantins*, dedicou-se a examinar a concepção formativa do curso ofertado pela UFT, *campus* de Arraias, investigando em que medida essa formação se orienta às demandas da classe trabalhadora e como contribui para seu fortalecimento crítico frente às dinâmicas e contradições da lógica capitalista que se impõem aos territórios do campo;
- IX) Antunez e Boff (2024), na pesquisa intitulada *Formação acadêmica profissional de egressos licenciados na Universidade Federal do Tocantins*, analisaram a situação dos egressos no que se refere às implicações da formação acadêmica em suas trajetórias profissionais, considerando os cursos de licenciatura da UFT no período de 2015 a 2022, entre os quais se inclui a LEdoC;
- X) Santos, Vizolli e Medeiros (2024), no estudo intitulado *Da implantação à implementação: (re)visitando a educação do campo no Tocantins*, identificaram os limites e as possibilidades de contribuição dos cursos de LEdoC desenvolvidos pela UFT e UFNT para a consolidação da Educação do Campo no Estado.

Até o momento, não se identificam pesquisas que abordem de forma simultânea as contribuições nos campos profissional, social, econômico e político na trajetória dos egressos da LEdoC no Estado do Tocantins. Essa lacuna evidencia a necessidade de investigações mais aprofundadas, que não se limitem à análise dos processos de implantação e expansão do curso, mas que se dediquem a compreender os desdobramentos após a conclusão da formação inicial. Tal análise mostra-se fundamental para problematizar o papel da educação superior na constituição das trajetórias dos sujeitos e para refletir criticamente sobre seus efeitos mais amplos.

O estudo em questão apresenta relevância nos horizontes teórico, social e político. Do ponto de vista teórico, justifica-se pelo fato de ainda serem incipientes as pesquisas educacionais dedicadas às questões do campo, especialmente à formação superior e às trajetórias de seus egressos (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Sob a perspectiva social e política, a pesquisa adquire centralidade ao trazer à tona inquietações e ao desvelar realidades que interpelam universidades, pesquisadores, educadores, movimentos sociais e agentes responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas educacionais.

1.1 A trajetória

A exposição dos fundamentos epistemológicos deste estudo organiza-se em dois momentos articulados: iniciamos com a apresentação do método e sua relação com a pesquisa, a saber, o Materialismo Histórico-Dialético; na continuidade, indicamos o percurso metodológico com os procedimentos de coleta, sistematização e interpretação das informações.

1.1.1 O Método da pesquisa

Ao empreender uma investigação científica, o pesquisador produz conhecimentos orientados à compreensão e ao enfrentamento de problemas ainda não plenamente elucidados, recorrendo a procedimentos e instrumentos sistematicamente organizados e sustentados por um método científico que assegure rigor e consistência à pesquisa. Sob essa perspectiva, a presente investigação tem inspiração no Materialismo Histórico-Dialético, reconhecendo-o como matriz teórico-metodológica capaz de situar os fenômenos sociais em sua historicidade, em suas determinações e nas relações que os constituem.

A dialética apontada nos estudos de Marx vem como uma forma de romper com a separação sujeito e objeto. Podendo ser compreendida como a arte da conversa, a arte do diálogo. Com Hegel (1770-1831), filósofo alemão, a partir de Kant (1724-1804) que a dialética foi elaborada como método. Isto é, acerca da capacidade de intervenção do homem na realidade, desenvolvendo-se o princípio da contrariedade: em que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. É a dialética de Marx que aqui será apresentada com a intenção de compreender a realidade educacional. Retomando à dialética, Engels (1877) a conceitua como a ciência das leis gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento (Novelli; Pires, 1996).

Karl Marx, ao desenvolver uma metodologia para interpretar a realidade histórica e social, avançou além das ideias de Hegel sobre a dialética, conferindo-lhe um caráter materialista e histórico. O método de Marx propõe a compreensão da realidade reinterpretando a dialética de Hegel com foco na materialidade e na concretude dos fenômenos sociais. Significa dizer que para Marx, Hegel tratou a dialética idealmente (planos das ideias, do espírito), enquanto o mundo dos homens exige que a mesma seja tratada no plano da materialização. É com esta preocupação que Marx aprimorou o referido método, ou seja: o caráter material (os homens organizam-se na sociedade para produzir e reproduzir a vida) e o caráter histórico (como esses mesmos homens vem se organizando ao longo da história) (Pires,

1997). O método materialista histórico e dialético é tido como o movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para 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, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, 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. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade (Pires, 1997, p. 87).

Na produção da vida social o homem contrapõe a suas relações independentemente da sua vontade. A totalidade dessas relações formam a estrutura econômica da sociedade que é a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. Assim, o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, é o seu ser social quem determina a sua consciência (Marx, 1996).

Diante desta afirmação é pertinente o pensamento de Gadotti (1995) que considera o Materialismo Histórico e Dialético como aquele que compreende a história num movimento de luta entre contrários. Porém, não deixando de considerar a interconexão entre o pensamento e a matéria (que se encontram dentro de um todo indivisível). A dialética tem por objetivo compreender as leis gerais do universo, englobando a natureza física, o pensamento e a sociedade. Já o materialismo vê o mundo como uma realidade material específica transformada pelo trabalho humano que a conhece e modifica.

No desenvolvimento do Materialismo Histórico e Dialético, o marxismo afirmou-se como uma matriz teórica comprometida com a interpretação crítica das relações sociais e com a centralidade histórica da classe trabalhadora, perspectiva que, conforme Rossi (2014), associa-se à produção de instrumentos analíticos voltados à compreensão das estruturas de dominação e das possibilidades de transformação social. Em complemento, Thalheimer (1979) sustenta que, assim como a existência de sociedades de classes pressupõe a luta de classes como

elemento constitutivo, a própria matéria não pode ser concebida dissociada do movimento, princípio que reafirma o caráter dinâmico, processual e contraditório da realidade.

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, de desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” de realidade, não poderia constituir um compromisso (Freire, 1979, p. 21).

Nessa perspectiva, Gadotti (1995) sustenta que a prática constitui o critério de verdade da teoria, uma vez que o conhecimento emerge das experiências e a elas retorna em um movimento de permanente interlocução. Em consonância com esse entendimento, Frigotto (2000) enfatiza que o Materialismo Histórico e Dialético se ancora em uma concepção de conhecimento fundada na práxis, compreendida como unidade indissociável entre teoria e prática. Tal formulação reafirma que os processos de produção do conhecimento não se desenvolvem em abstração, mas se constituem na relação ativa com a realidade social, histórica e material.

A história não faz nada, não possui nenhuma imensa riqueza, não liberta nenhuma classe de lutas: quem faz tudo isso, quem possui e luta é o homem mesmo, o homem real, vivo; não é a história que utiliza o homem como meio para trabalhar seus fins – como se tratasse de uma pessoa à parte – pois a história não é senão a atividade do homem que persegue os seus objetivos (Freire, 1981, p. 133).

Em razão dessas premissas optou-se pelo método materialista histórico e dialético, por se compreender que a história se apresenta como campo aberto à transformação por meio da ação humana, especialmente quando orientada por princípios de maior justiça social (Freire, 1981). Nessa mesma direção, Neto e Bezerra (2010) destacam que o Materialismo Histórico e Dialético opera mediante um movimento que transita do particular ao geral e do empírico ao concreto, perspectiva que confere a esse referencial relevância analítica para a interpretação dos processos sociais. Tal orientação mostrou-se particularmente pertinente para a compreensão dos movimentos de luta pela terra e das práticas educativas que se desenvolvem nesses contextos, permitindo situar tais fenômenos em suas determinações históricas e sociais.

A dialética intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários. Para os que assumem, consciente ou inconscientemente, uma posição de compromisso com o modo de produção capitalista, a dialética é “subversiva”, porque demonstra que o capitalismo está superado e incita a superá-lo. Para os revolucionários românticos de ultraesquerda, a dialética é um elemento complicador utilizado por intelectuais pedantes, um método que desmoraliza as fantasias irracionalistas, desmascara o voluntarismo e exige que as mediações do real sejam respeitadas pela ação revolucionária. Para os tecnocratas, que manipulam o comportamento humano (mesmo em nome do socialismo), a dialética é a teimosa rebelião daquilo que eles chamam de “fatores imponderáveis”: o resultado da insistência do ser humano em não ser tratado como máquina (Konder, 1998, p. 81).

É um método de análise e interpretação da realidade que concebe os fenômenos sociais como processos historicamente produzidos, nos quais as condições materiais de existência se articulam às dimensões políticas, culturais e ideológicas. Essa perspectiva permite interpretar a realidade em sua totalidade, reconhecendo o caráter dinâmico, relacional e historicamente situado das práticas sociais, bem como as mediações que estruturam os processos educativos e institucionais investigados. O Materialismo Histórico e Dialético,

[...] tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira a ser a teoria orientadora da revolução do proletariado. O materialismo dialético significa a superação do materialismo pré-marxista, no que este tem de metafísico e idealista. A filosofia, na concepção do materialismo dialético, sofreu modificação substancial. Ao invés de ser um saber específico e limitado a determinado setor do conhecimento, o pensar filosófico tem como propósito fundamental o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, como a realidade objetiva, se reflete na consciência [...] Através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores (Triviños, 1987, p. 51).

À luz das reflexões de Pires (1997) e em interlocução com os pressupostos da LEdoC, o método materialista histórico e dialético assume relevância formativa ao favorecer uma compreensão crítica do fenômeno educacional. Essa perspectiva metodológica estrutura-se em um movimento que toma o fenômeno em sua expressão empírica e imediata, avançando progressivamente para uma elaboração teórica capaz de integrar suas múltiplas determinações, alcançando o concreto pensado. Nessa orientação, a análise do processo educativo tem início na identificação de suas expressões mais elementares, como as relações estabelecidas entre professor e estudante, as quais, ao serem submetidas ao trabalho conceitual, permitem explicitar mediações, determinações e dinâmicas constitutivas do fenômeno educacional em sua complexidade.

1.1.2 – O percurso metodológico da pesquisa

Compreender a realidade dos egressos dos cursos de LEdoC da UFT e da UFNT constituiu condição central para a interpretação do funcionamento e dos desdobramentos dessa formação. Tal empreendimento analítico exigiu a adoção de procedimentos, técnicas e instrumentos metodologicamente consistentes, bem como a definição de um percurso investigativo cuidadosamente estruturado e sistematizado. Em conformidade com a tipologia apresentada por Appolinário (2011), a investigação foi classificada como de natureza básica, na medida em que se orientou prioritariamente para a produção e o aprofundamento do conhecimento científico, sem vinculação imediata a finalidades de aplicação prática dos resultados obtidos.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, voltada à descrição e à compreensão da dinâmica das relações sociais, da complexidade inerente aos fenômenos investigados e das singularidades que caracterizam os sujeitos participantes. Prioriza-se, nesse escopo, a interpretação de sentidos, significados e práticas socialmente construídos nos contextos socioculturais nos quais esses sujeitos se inscrevem, considerando sua relação indissociável com a historicidade e com a realidade social em que estão inseridos (Minayo, 2001).

Desenvolveu-se um estudo de natureza descritivo-analítica, em que o componente descritivo se orientou à caracterização detalhada de eventos, situações, populações e fenômenos, ao passo que o componente analítico se dedicou à interpretação das determinações e razões subjacentes às ocorrências investigadas. Tal delineamento metodológico fundamenta-se no entendimento de que a análise rigorosa da realidade empírica requer, de modo indissociável, uma descrição criteriosa e sistematizada, concebida não como etapa meramente preliminar, mas como condição constitutiva da própria interpretação. Nessa perspectiva, a descrição adquire estatuto epistemológico central, pois possibilita a construção de inferências analíticas ancoradas na materialidade dos dados e na inteligibilidade das relações que estruturam os fenômenos examinados.

Para a coleta de dados, recorreu-se às pesquisas bibliográfica e documental, complementadas pela disponibilização de questionários e pela realização de entrevistas semiestruturadas, compondo um conjunto integrado de procedimentos investigativos. Esses instrumentos mostraram-se fundamentais para a compreensão das relações sociais e da historicidade que atravessam o processo formativo, possibilitando abarcar diferentes contextos de desenvolvimento da LEdoC no âmbito da UFT e da UFNT. A combinação dessas estratégias permitiu ampliar o alcance interpretativo da investigação, ao articular informações empíricas,

referenciais teóricos e elementos institucionais, favorecendo uma leitura mais abrangente das experiências formativas e das dinâmicas que incidem sobre as trajetórias dos sujeitos investigados.

A pesquisa documental caracteriza-se pela busca, seleção e análise de informações presentes em documentos que não foram submetidos a tratamento científico prévio, abrangendo materiais como relatórios institucionais, reportagens publicadas em jornais e revistas, registros audiovisuais, entre outras fontes de natureza diversa, conforme assinala Oliveira (2007). Esse procedimento metodológico permite acessar dados e vestígios produzidos em contextos institucionais e sociais distintos, ampliando as possibilidades de compreensão dos fenômenos investigados e oferecendo subsídios relevantes para a construção do quadro analítico da pesquisa. A pesquisa bibliográfica é,

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

A entrevista, conforme ressalta Triviños (1987), caracteriza-se pela formulação de questionamentos ancorados em referenciais teóricos diretamente vinculados ao objeto de estudo. Esse procedimento amplia o alcance interpretativo da investigação na medida em que não se limita à descrição dos fenômenos sociais, mas permite explorar os significados, relações e processos que se manifestam no discurso dos participantes. Nessa perspectiva, a entrevista organiza-se em torno de um tema central a partir do qual se estrutura um roteiro composto por questões orientadoras, suscetível de ajustes e complementações mediante perguntas emergentes, formuladas em consonância com as circunstâncias e com a dinâmica própria do encontro investigativo.

O questionário é definido como “[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas” (Gil, 1999, p. 128). Esse instrumento constitui uma estratégia amplamente empregada na pesquisa em ciências sociais, na medida em que possibilita a obtenção de informações específicas e sistematizáveis diretamente junto aos sujeitos investigados. Sua relevância metodológica decorre, entre outros aspectos, da flexibilidade em sua elaboração e

aplicação, o que favorece a adequação a diferentes contextos investigativos e a distintos objetivos analíticos, além de viabilizar a organização de dados passíveis de tratamento interpretativo e quantitativo.

Foram disponibilizados via *Google Forms* 40 questionários compostos por 22 itens a egressos da LEdoC da UFT – *Campus* de Arraias. De igual modo, foram disponibilizados outros 40 a egressos da UFNT – Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis, igualmente constituídos por 22 itens. Considerando o universo da pesquisa no período de 2014 a 2022, composto por 94 egressos em Arraias e 104 em Tocantinópolis, a amostra alcançou aproximadamente 42,55% e 38,46%, respectivamente. De forma complementar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 egressos em cada *campus* com vistas ao aprofundamento das percepções, experiências e trajetórias construídas no período pós-formação. Esse instrumento metodológico articula um roteiro de questões previamente elaboradas com a abertura para o surgimento de novas interrogações ao longo da interação entre os interlocutores. Essa configuração confere ao pesquisador maior direcionamento sobre os aspectos que se pretende investigar, sem, contudo, suprimir o espaço para a reflexão espontânea do entrevistado acerca das temáticas abordadas, preservando, assim, a dinamicidade e a profundidade inerentes à escuta qualitativa (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023). A articulação entre os dados oriundos dos questionários e das entrevistas possibilitou a constituição de um *corpus* empírico integrado, favorecendo leituras analíticas mais consistentes e interpretações sustentadas tanto pela recorrência dos dados quantitativos quanto pela profundidade interpretativa dos dados qualitativos.

A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016). Trata-se de um procedimento metodológico amplamente reconhecido e consolidado no campo das pesquisas sociais, humanas e educacionais, especialmente entre pesquisadores interessados em compreenderem os sentidos e significados subjacentes aos discursos. Essa técnica analítica ultrapassa a leitura estritamente objetiva das palavras, permitindo por meio da inferência a construção de interpretações abrangentes a partir do tratamento sistemático dos dados com vistas à identificação do que é enunciado acerca do objeto de estudo. Assim considerando, concluída a etapa de pré-análise, que compreendeu a leitura flutuante e a sistematização do conjunto de dados, procedeu-se à codificação das unidades de registro, constituídas por excertos das entrevistas e por indicadores quantitativos oriundos dos questionários. As categorias temáticas inicialmente levantadas foram em seguida reorganizadas por proximidade semântica e coerência analítica, resultando na definição de três categorias centrais de maior alcance interpretativo.

A opção por estruturar a análise a partir de categorias centrais de sentido latente em vez de multiplicar categorias temáticas fragmentadas fundamenta-se nos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). O processo de categorização deve ir além da mera ordenação descritiva dos dados empíricos, assumindo um caráter interpretativo orientado pela identificação de regularidades, recorrências e núcleos de significação que atravessam o *corpus* analítico. Nessa direção, a adoção de um conjunto restrito de categorias centrais contribui para o aprofundamento interpretativo, para a coerência interna da leitura e para a articulação entre diferentes unidades de registro, reduzindo a dispersão do sentido e a fragmentação excessiva do material analisado.

Essa organização analítica atende, assim, aos critérios de homogeneidade, pertinência e exaustividade indicados por Bardin (2016), ao mesmo tempo em que viabiliza a articulação entre dados quantitativos e qualitativos sem comprometer a complexidade do fenômeno investigado. Ao integrar diferentes naturezas de evidência empírica em um mesmo arcabouço interpretativo, tal abordagem favorece uma leitura abrangente e consistente do objeto de estudo, preservando a riqueza dos sentidos produzidos pelos sujeitos e a contextualização dos dados analisados.

A Figura 1 apresenta o itinerário metodológico do estudo, contemplando sua caracterização, a delimitação do *lócus* investigativo, a identificação dos sujeitos participantes, os instrumentos mobilizados para a coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise das informações produzidas.

Figura 1: Procedimentos metodológicos do estudo.



Fonte: elaborado pelo autor (2026).

No momento da formalização desta pesquisa, os dados mais recentes da Educação Superior disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) correspondiam ao ano de 2022. Em razão dessa delimitação, o recorte temporal adotado no estudo abrangeu o período de 2014 a 2022, compreendendo desde a implantação da LEdoC no Estado até o último ano que, naquele contexto, dispunha de informações oficiais consolidadas. Esse enquadramento temporal além de assegurar a consistência metodológica da investigação ao ancorar a análise em bases empíricas institucionalmente referenciadas, correspondeu igualmente ao intervalo autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)², em conformidade com os parâmetros éticos que orientaram o desenvolvimento do estudo.

O desenvolvimento do estudo estruturou-se nas seguintes etapas:

- i) Revisão da literatura especializada, abrangendo, entre outros eixos temáticos: antecedentes históricos, caracterização e processos de expansão do ensino superior no Brasil; relevância e contribuições dos estudos com egressos no campo educacional; discussões conceituais e históricas relativas à Educação Rural e à Educação do Campo; e fundamentos, organização e especificidades da LEdoC, bem como temáticas diretamente relacionadas ao objeto investigado;
- ii) Levantamento e análise de documentos institucionais e normativos, incluindo resoluções, portarias, censos educacionais e outros registros oficiais diretamente relacionados à LEdoC nos âmbitos da UFT e UFNT;
- iii) Disponibilização e preenchimento de questionário semiestruturado por meio da plataforma *Google Forms* pelos egressos da LEdoC referentes ao período de 2014 a 2022, com a finalidade de coletar informações relativas às suas trajetórias;
- iv) Realização de entrevistas semiestruturadas presenciais com egressos da LEdoC referentes ao período de 2014 a 2022 com o propósito de aprofundar a interpretação acerca de suas trajetórias;
- v) Análise de conteúdo dos dados orientada por procedimentos sistemáticos de categorização, inferência e interpretação, visando à compreensão dos sentidos e das regularidades presentes no material empírico;
- vi) Sistematização das informações produzidas e escrita da tese.

² Pesquisa aprovada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 78428324.5.0000.5519 e Parecer Consubstanciado de nº 6.932.939.

1.2 A estruturação da tese

Estruturada em três seções para além da sua Introdução, esta tese inicia o seu itinerário com "O ensino superior na Amazônia Legal Brasileira" na qual se problematiza o ensino superior na Amazônia Legal Brasileira (ALB) a partir de seus fundamentos históricos e institucionais, das forças que moldaram a configuração do sistema, das transformações que o atravessaram ao longo do tempo e das políticas de acesso que condicionaram sua expansão, compondo um quadro interpretativo apto a situar as possibilidades, os limites e os desafios inerentes à sua consolidação regional.

A reflexão se desdobra em "A reinvenção da Universidade por meio da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins", que desloca o debate para o campo brasileiro, debruçando-se sobre as determinações históricas, sociais e políticas que constituem esse território, bem como sobre o papel que a educação superior assume na afirmação de direitos, no reconhecimento das especificidades dos sujeitos do campo e na construção de projetos formativos comprometidos com o desenvolvimento territorial e com a justiça social.

Debruçando-se sobre as trajetórias dos egressos da LEdoC do Estado, em "Percursos e trajetórias dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins" reflete-se os efeitos e os desdobramentos da formação no período pós-graduação, privilegiando a interpretação das experiências de inserção profissional, de reorganização de percursos e de participação social. Nesse movimento, a análise busca compreender de que maneira a formação recebida repercute nas escolhas, nas práticas e nos engajamentos dos egressos, revelando os nexos entre o projeto formativo da Educação do Campo e as condições objetivas com que esses sujeitos se deparam em suas trajetórias de vida e trabalho.

2 O ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA

O voo que se propõe analisar tem como ponto de partida “O ensino superior na Amazônia Legal Brasileira”, contemplando suas transformações ao longo do tempo, os aspectos históricos e institucionais que lhe dão sustentação, os processos de caracterização do sistema e as políticas de acesso que orientam sua expansão. Nesse percurso são examinados os principais eventos e marcos que conformaram esse cenário com vistas a subsidiar uma compreensão das possibilidades, dos limites e dos desafios que vêm configurando a trajetória e o processo de consolidação do ensino superior na região.

2.1 Aspectos históricos

O ensino superior do Brasil constitui-se como um acontecimento tardio quando comparado aos países da Europa, por exemplo. As primeiras universidades da América Latina foram criadas nos séculos XVI e XVII, momento em que os países da Europa já contavam com várias universidades em seus territórios. De modo diverso do que ocorreu com a colonização espanhola, os portugueses mostraram-se resistentes à criação de universidades. As primeiras universidades localizadas na América Latina somente foram criadas no começo do século XIX a partir da transferência da corte portuguesa em 1808 para a colônia. Ressalta-se que naquele momento o objetivo era a preparação de profissionais para o desempenho de determinadas atividades na corte (Martins; Neves, 2014).

Ao final do período imperial, em 1889, o Brasil contava com apenas seis instituições de ensino superior, destinadas à formação nas áreas do Direito, da Medicina e da Engenharia. Já no início do século XX, em 1900, esse quantitativo elevou-se para aproximadamente vinte e quatro unidades. Por volta de 1930, o sistema de ensino superior brasileiro configurava-se predominantemente como um conjunto de escolas isoladas, orientadas à formação profissionalizante e desprovidas de uma dimensão investigativa sistematizada, conforme assinalam Martins e Neves (2014).

As primeiras universidades no país surgiram em meados da década de 1930, destacando-se, nesse processo, as criações da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que teve uma existência efêmera quando o governo federal resolveu dissolvê-la, integrando-a à Universidade do Rio de Janeiro. A primeira universidade católica, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) foi criada em 1940. Entre 1946 e 1960 foram criadas dezoito IES públicas e dez IES privadas (Martins; Neves, 2014, p. 97).

O processo de industrialização intensificado no período posterior à Segunda Guerra Mundial consolidou a compreensão de que o país demandava a formação de um contingente de profissionais com qualificação universitária capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico nacional. Nesse contexto, ao longo da década de 1960, o governo federal deu início à implantação de uma rede de universidades federais públicas e gratuitas distribuídas pela quase totalidade dos Estados da federação (Martins; Neves, 2014).

Após o Golpe Militar de 1964 o Brasil foi submetido a um regime autoritário de caráter ditatorial que se estendeu até 1985. Esse período foi marcado pela consolidação de um governo centralizador que não logrou êxito em promover a ampliação das matrículas nas instituições de ensino superior, cenário que gerou crescente insatisfação, especialmente, entre os movimentos estudantis, os quais reivindicavam maior democratização do acesso à educação. Para além das críticas às condições precárias de funcionamento do ensino superior, tais movimentos também problematizavam a insuficiência de políticas de incentivo à pesquisa no interior das universidades. Nesse contexto, os governos militares implementaram algumas reformas estruturantes, destacando-se a Reforma Universitária de 1968 e a institucionalização da pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo os programas de mestrado e doutorado (Martins; Neves, 2014).

Ao longo das décadas de 1970 e 1980 as políticas de educação superior no Brasil orientaram-se segundo uma lógica dual. De um lado, o poder público optou por manter nas esferas federal e estadual as universidades públicas e gratuitas, às quais foi atribuída a responsabilidade de observar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De outro, as instituições privadas organizaram-se majoritariamente sob a forma de faculdades voltadas predominantemente à oferta de cursos de menor custo, com ênfase nas áreas das ciências humanas e sociais. (Durham, 2003).

Martins e Neves (2014) assinalam que o sistema de ensino superior brasileiro foi estruturado a partir de dois segmentos fundamentais: o público e o privado. Tal configuração institucional foi posteriormente reafirmada com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e consolidada por meio da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Os processos de transformação observados no âmbito da educação superior brasileira conduzem à reflexão acerca de determinadas características estruturantes desse sistema, dentre as quais se destacam:

[...] i) coexistência de instituições universitárias e não universitárias; ii) segmento de instituições mantidas pelo poder público (federal, estadual e municipal) que oferece ensino gratuito e de um segmento de instituições, mantidas pela iniciativa privada, e que se sustentam, principalmente, a partir da cobrança de mensalidades; iii) heterogeneidade em termos de qualidade acadêmica entre os segmentos públicos e privados e também no interior desses dois segmentos; iv) distribuição de matrículas muito desequilibrada entre os segmentos público e privado, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e fraca diferenciação da oferta no ensino superior como um todo; v) forte concentração, no MEC, das prerrogativas de formulação de políticas e dos instrumentos de supervisão, controle e avaliação sobre o sistema federal e privado; vi) modelo de financiamento que compromete a expansão da matrícula e a inclusão social; vii) acesso ao ensino superior com caráter amplamente excludente, apesar das políticas de inclusão; viii) consolidação de um vigoroso sistema de pós-graduação, baseado em uma avaliação trienal por pares e programas contínuos de fomento; e ix) preocupação crescente com a internacionalização do ensino superior (Martins; Neves, 2014, p. 99).

As instituições de ensino superior no Brasil organizam-se em duas categorias principais: as universidades e as Instituições de Ensino Superior (IES) não universitárias. As universidades assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento integrado das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com o princípio da indissociabilidade. As IES não universitárias, por sua vez, compreendem faculdades e institutos tecnológicos, caracterizando-se pela centralidade conferida às atividades de ensino.

As instituições de ensino superior no Brasil distinguem-se em: i) instituições universitárias: as universidades que têm como função o ensino, a pesquisa e a extensão e que devem ter um terço dos professores com título de mestre ou doutor e um terço trabalhando em dedicação exclusiva; e os centros universitários, que se caracterizam pela oferta qualificada do ensino, não precisando manter atividades de pesquisa e gozando de autonomia para criar cursos ou vagas; e ii) as IES não universitárias: compreendem as faculdades e os centros e institutos tecnológicos, voltados basicamente para as atividades de ensino, não gozando de autonomia e que dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação de novos cursos e vagas (Martins; Neves, 2014, p. 99).

O financiamento da educação superior no Brasil fundamenta-se em um conjunto diversificado de fontes e mecanismos de recursos. Dentre esses, destacam-se: os recursos federais, a exemplo de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); os recursos provenientes das esferas estaduais e municipais; os aportes oriundos de agências e órgãos de fomento à pesquisa e à formação acadêmica, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP); bem como os recursos advindos da iniciativa privada (Martins; Neves, 2014).

A expansão do ensino superior no Brasil não se deu de forma linear nem planejada. Ao contrário, seu crescimento resultou de um conjunto de tensões, disputas e arranjos que foram moldando o sistema ao longo do tempo sob a influência de determinações econômicas, políticas e sociais que extrapolam o campo estritamente educacional. Nesse processo, a relação entre o Estado e o mercado ocupou lugar central, definindo os contornos de um sistema marcado por profundas diferenças regionais e por uma lógica de expansão que, em grande medida, respondeu muito mais às pressões da demanda do que a um projeto orgânico de desenvolvimento educacional.

[...] nas últimas décadas, não constituiu resultado de um planejamento educacional por parte de organismos governamentais. A lógica que orientou sua expansão foi conduzida, em grande medida, pela lógica da demanda e da oferta, em cuja dinâmica o setor privado tem ocupado um papel relevante no sentido de suprir a demanda por um ensino de massa (Martins; Neves, 2014, p. 103).

No contexto do ensino superior brasileiro, evidenciam-se expressivas disparidades entre os setores público e privado. Enquanto as instituições públicas concentram aproximadamente 26,4% das matrículas, o setor privado responde por cerca de 73,6% do total de estudantes de graduação. Até o início da década de 1980, o crescimento das matrículas no ensino superior ocorreu de forma acentuada, período que a literatura especializada convencionou denominar de “primeira expansão”. Esse movimento expansivo foi interrompido ao longo dos anos de 1980, em razão da instabilidade econômica e dos elevados índices inflacionários, fatores que impactaram negativamente a demanda pelo ensino superior (Martins; Neves, 2014).

Ao final da década de 1990, contudo, esse crescimento retomou o seu curso, configurando o que passou a ser denominado “segunda expansão”. Ademais, o ano de 1985 assume particular relevância nesse processo ao marcar o término do regime militar e o início da transição para uma ordem democrática, cujos desdobramentos incidiram sobre as políticas educacionais e o sistema de ensino superior (Martins; Neves, 2014).

Somente em 1994, com a criação do Plano Real (programa brasileiro de estabilização econômica e lançamento de uma nova moeda, o real), a economia tornou a se estabilizar, proporcionando um aumento do bem-estar geral da população, acompanhado da redução da desigualdade social. Assim, somados o aumento do nível de escolarização da população, o crescimento da matrícula no ensino médio e a estabilização da economia, obtém-se os elementos necessários para que ocorresse uma segunda onda de expansão do ensino superior no Brasil. Observa-se, nesse momento, a crescente demanda pelo acesso ao ensino superior das classes de menor poder aquisitivo (Martins; Neves, 2014, p. 103-104).

A expansão do ensino superior no Brasil não apenas se caracterizou pelo crescimento contínuo do número de instituições privadas, como também se estruturou segundo um padrão predominante de oferta de vagas orientado por critérios de menor custo de implementação, com clara ênfase nos cursos das áreas de ciências humanas e de ciências sociais aplicadas. A esse processo expansivo, evidenciam-se desafios persistentes e de elevada complexidade, dentre os quais se destacam a ampliação do acesso de jovens oriundos de camadas populares ao sistema e a formulação de alternativas de financiamento destinadas aos estudantes que dependem do setor privado para a realização de sua formação acadêmica. Tais desafios têm sido enfrentados por meio da implementação de políticas afirmativas de distintas naturezas financiadas com recursos públicos, cuja execução, entretanto, ainda se depara com limites e dificuldades estruturais (Nunes; Carvalho, 2007).

A primeira iniciativa de política afirmativa do ensino superior brasileiro foi implementada no Estado do Rio de Janeiro, em 2001, por meio da Lei nº 3.708, a qual instituiu a reserva de 40% das vagas das universidades estaduais para estudantes autodeclarados negros e pardos. Posteriormente, essa diretriz foi ampliada e regulamentada em âmbito nacional com a promulgação da Lei nº 12.711 de agosto de 2012, acompanhada de seu respectivo decreto regulamentador. Tal legislação estabeleceu normas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico, assegurando que no mínimo 50% das vagas sejam destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Ademais, a lei prevê a distribuição proporcional dessas vagas entre estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas, em consonância com a composição étnico-racial da população, configurando um marco na institucionalização das políticas de democratização do acesso ao ensino superior (Pedrosa *et al.*, 2006).

Recentemente o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou, por unanimidade, a constitucionalidade das cotas raciais. Para o STF, as políticas afirmativas não violam o princípio da igualdade, nem institucionalizam a discriminação racial, como defendiam os oponentes às cotas. A decisão unânime do STF em favor das cotas raciais no ensino superior gerou muitas controvérsias, no entanto, para os movimentos sociais de defesa das cotas, a decisão foi uma vitória (Martins; Neves, 2014, p. 109).

Outro relevante instrumento de inclusão no ensino superior brasileiro é o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que viabiliza o acesso de estudantes de baixa renda a instituições privadas de ensino superior com ou sem fins lucrativos. Em contrapartida à oferta de vagas, as instituições participantes recebem isenções de determinados tributos federais. Instituído pela Lei nº 11.096, de 2005, o PROUNI prevê a concessão de bolsas de estudo nas

modalidades integral e parcial destinadas ao custeio de cursos de graduação. Como critérios de elegibilidade, exige-se que o estudante comprove renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio para a obtenção da bolsa integral e de até três salários mínimos para a bolsa parcial. Ademais, em ambas as modalidades, é requisito que o ensino médio tenha sido cursado integralmente em escolas da rede pública ou, no caso de instituições privadas, na condição de bolsista, como condição para a concessão do benefício (Martins; Neves, 2014).

Nesse contexto de ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, destaca-se também a criação do crédito educativo por meio do Fundo de Financiamento da Educação Superior (FIES), instituído em 1999. A partir de 2005, o programa passou a financiar até 50% do valor das mensalidades dos estudantes matriculados em instituições de ensino superior participantes. Nos termos da Lei nº 10.260/2001, o financiamento concedido pelo FIES é operacionalizado mediante títulos da dívida pública correspondentes a certificados financeiros emitidos pelo Tesouro Nacional, os quais podem ser utilizados exclusivamente para a quitação de obrigações previdenciárias junto ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Nos últimos anos, o Brasil avançou em relação às políticas de inclusão social no ensino superior, evidenciando impactos relativos das medidas e programas implementados com vistas à ampliação do acesso das camadas populares. Observa-se, nesse contexto, a retomada do crescimento das matrículas nas instituições federais de ensino superior; entretanto, tal expansão não foi suficiente para alterar de modo substantivo a predominância do setor privado no conjunto do sistema, que permanece concentrando aproximadamente 73,6% das matrículas (Martins; Neves, 2014). Mesmo com o crescimento do setor público e com as novas políticas de inclusão a democratização do acesso ao ensino superior ainda é limitada.

Assim, não se pode desconhecer que essa onda de expansão no setor público e no segmento privado não mudou, de modo categórico, a taxa líquida de matrícula no ensino superior brasileiro para jovens com idade entre 18 e 24 anos. Ela continua em torno de 14,9%, bem abaixo da taxa de países da região com níveis de desenvolvimento inferiores aos do Brasil. A comparação com os países da América Latina em estágio inferior de desenvolvimento lhe é francamente desfavorável. Esse novo cenário ameaça os esforços correntes com vistas à expansão e compromete as políticas de inclusão social (Martins; Neves, 2014, p. 112).

Um dos fenômenos mais relevantes para o ensino superior brasileiro contemporâneo traduziu-se em um vigoroso sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu*. O desenvolvimento e institucionalização da pós-graduação por meio da Reforma Universitária de 1968 permitiu uma profunda renovação do ensino superior do Brasil, propiciando a institucionalização das atividades de pesquisa nas universidades do país. As instituições

existentes até meados dos anos de 1960 desenvolviam somente atividades relacionadas ao ensino, sendo raras as instituições universitárias que simultaneamente desenvolviam as atividades de pesquisa (Martins; Neves, 2014).

Na operacionalização da pós-graduação, os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs) constituíram um elemento crucial na construção da arquitetura e no desenvolvimento desse sistema. Desde meados da década de 1970 até o momento presente existiram cinco PNPGs. Ao contrário do ensino de graduação, que vinha passando por um acentuado processo de expansão desordenada, os PNPGs imprimiram uma direção macropolítica para a condução da pós-graduação, por meio da realização de diagnósticos e de estabelecimento de metas e de ações a serem alcançadas (Martins; Neves, 2014, p. 113).

Desde o seu início as agências de fomento do governo federal, especialmente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem mantido um contínuo e substancial apoio ao sistema nacional de pós-graduação em forma de: I) apoio financeiro à infraestrutura dos programas de pós-graduação, II) criação e à manutenção contínua e sistemática de um amplo sistema de bolsas para apoiar os estudantes de mestrado e doutorado no país, III) a manutenção de um sistema de bolsas no exterior para realização de doutorado, doutorado sanduíche e pós-doutorado, bem como, o apoio aos docentes universitários para participação em eventos científicos no exterior.

As ações desenvolvidas no âmbito da pós-graduação têm se revelado fundamentais para o avanço do conhecimento científico, para a formação de recursos humanos altamente qualificados e para a promoção de contribuições efetivas voltadas à compreensão e ao enfrentamento de problemáticas de alcance local e global. Dentre os resultados estão,

[...] i) integração da pós-graduação no interior do sistema universitário, institucionalizando a atividade de pesquisa em diversas instituições; ii) profissionalização da carreira docente em determinados segmentos do ensino superior, especificamente nas universidades federais e em algumas universidades estaduais; iii) aumento da capacitação acadêmica do corpo docente do ensino superior, por meio de programas direcionados para a obtenção de mestrado e doutorado; iv) construção de um amplo sistema de bolsas no país e no exterior, que tem contribuído para a reprodução do corpo docente e de pesquisadores; v) estruturação de uma política de apoio financeiro aos programas de pós-graduação; vi) participação sistemática de representantes da comunidade acadêmica nos processos de formulação da política de pós-graduação; vii) implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas realizado por meio de julgamento de pares etc.; viii) articulação da pós-graduação com a melhoria da formação docente nos níveis fundamental e médio; e ix) integração da pós-graduação com setores extra-

acadêmicos, visando ao desenvolvimento econômico e social do país (Martins; Neves, 2014 *apud* Hostins, 2006).

Em um sistema de ensino superior quantitativamente hegemônico por instituições privadas, a pós-graduação consolidou-se desde sua origem predominantemente no terreno das universidades públicas. Diferentemente do que ocorre no ensino de graduação, no qual se observa o predomínio numérico de cursos vinculados às ciências sociais aplicadas, a pós-graduação apresenta relativa maior equidade na distribuição dos cursos de mestrado e doutorado entre as distintas áreas do conhecimento. Esse cenário demonstra o papel estratégico das universidades públicas na produção científica e na formação avançada de recursos humanos, ao mesmo tempo em que suscita a necessidade de ampliar o olhar analítico para além da pós-graduação. Torna-se, assim, fundamental conhecer os percursos formativos e profissionais dos egressos da graduação, de modo a compreender os efeitos da formação, os níveis de inserção social e profissional e os impactos produzidos pelas instituições de educação superior em seus contextos de atuação.

2.2 Importância do acompanhamento de egressos em instituições de educação superior

A Lei nº 10.861 de 15 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), exerce papel central no processo de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. Seu objetivo fundamental consiste na realização de procedimentos avaliativos internos e externos orientados à garantia da qualidade acadêmica e ao aprimoramento contínuo das instituições. O SINAES fundamenta-se na participação ativa de distintos segmentos da comunidade acadêmica, incluindo estudantes, docentes e corpo técnico-administrativo, bem como da sociedade civil, conferindo caráter democrático e formativo ao processo avaliativo. Ademais, ao articular avaliação institucional, responsabilidade social e compromisso público, o sistema busca fomentar a inclusão social e contribuir para o fortalecimento do papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento social e educacional do país (Oliveira, 2021).

Assim considerando, as universidades devem instituir mecanismos sistemáticos de acompanhamento de seus estudantes, os quais precisam estender-se ao longo de toda a trajetória profissional. Em um contexto prospectivo marcado pela centralidade do conhecimento e pela aprendizagem ao longo da vida, tende a perder sentido a noção de ex-estudante, uma vez que os sujeitos passam a se constituir como aprendizes permanentes e não como profissionais de formação concluída. Nesse cenário, o acompanhamento de egressos assume relevância

estratégica na medida em que possibilita a investigação das repercussões sociais, formativas e profissionais das instituições de educação superior por meio do mapeamento de opiniões, crenças e atitudes relacionadas à universidade e à sociedade (Machado, 2010).

Os egressos constituem fonte privilegiada de análise para a compreensão da qualidade da formação ofertada pelas instituições de educação superior na medida em que permitem avaliar os efeitos do processo formativo e identificar a necessidade de aprimoramentos institucionais. Todavia, apesar de sua relevância, ainda são incipientes as pesquisas que se dedicam de modo específico à análise dos egressos dos cursos superiores (Cabral; Silva; Pacheco, 2016).

As pesquisas voltadas ao acompanhamento de egressos passaram a se constituir de forma mais sistematizada a partir da década de 1960 nos Estados Unidos, e, posteriormente, na década de 1970, em países europeus. Esse desenvolvimento inicial, contudo, não foi acompanhado de atenção compatível com sua relevância estratégica, especialmente referente ao potencial contributivo para os processos de avaliação institucional e para a proposição de ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da formação ofertada pelas instituições de educação superior (Paul, 2015).

Observa-se uma diferença entre os sistemas de acompanhamento de egressos adotados no Brasil e aqueles vigentes em países europeus. No contexto brasileiro, as pesquisas voltadas a essa temática são em sua maioria desencadeadas a partir de iniciativas institucionais, frequentemente materializadas em portais de egressos das próprias instituições de educação superior. Em contraste, nos países europeus, tais sistemas encontram-se de modo geral integrados às estruturas nacionais de ensino, configurando-se como políticas de caráter sistêmico, vinculadas ao planejamento, à avaliação e ao monitoramento do sistema educacional como um todo (Oliveira, 2021).

A obtenção do diploma não deve ser compreendida como a ruptura definitiva do vínculo formativo entre o estudante e a instituição de educação superior. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as instituições desenvolvam sistemas de informação específicos e sistematizados voltados ao acompanhamento de seus egressos. No contexto brasileiro, tal acompanhamento ainda carece de incentivos institucionais e de consolidação enquanto política estruturante, o que torna fundamental para o fortalecimento da produção acadêmica nessa área a implementação de bases de dados dedicadas, a promoção de eventos científicos, a constituição de grupos de estudo e o estabelecimento de redes de interação e cooperação ancoradas nas instituições formadoras (Queiroz; Anastácio de Paula, 2016).

A obtenção de um banco de dados sobre egressos na IES, seja por meio de portal da Instituição, sistemas de informações, inclusive formulário eletrônico online, ou apenas no formato de papel, contendo dados significativos, avaliações e questionamentos dos egressos sobre a formação recebida, são os procedimentos mais eficazes que possibilitam, de maneira profícua, obter conhecimentos sobre o perfil de cada egresso e sobre a qualidade dos cursos ofertados, os pontos que precisam ser melhorados, sendo, a partir disso, possível traçar planos de ações que visem a melhoria da qualidade dos cursos ofertados pela instituição, inclusive quanto a elevação do percentual de inserção no mercado [...] (Oliveira, 2021, p. 6-7).

O egresso constitui expressão dos processos formativos e das ações desenvolvidas no âmbito institucional, revelando, simultaneamente, as potencialidades e as limitações dos cursos desenvolvidos. Conforme assinala Teixeira (2015), a simples implementação de sistemas de acompanhamento, por si só, pode não se mostrar suficiente, uma vez que, em grande parte das experiências, tais iniciativas esbarram na baixa adesão dos egressos aos instrumentos avaliativos, bem como na dificuldade de manutenção e atualização de seus dados cadastrais. O conhecimento da situação do egresso,

[...] bem como a avaliação de sua formação, podem oportunizar melhorias na qualidade de ensino, de seus conteúdos e na comunicação com egressos. Essas informações podem ainda motivar os alunos atuais, bem como futuros ingressantes com a construção de uma imagem positiva da IES. Os resultados também são importantes para a IES e para os demandantes de ensino superior, de uma forma geral, na medida em que a qualidade da inserção do egresso no mercado de trabalho pode ser vista como uma variável correlacionada com a qualidade da formação desse egresso (Miranda; Pazello; Lima, 2015, p. 301).

As instituições de educação superior, em sua maioria, limitam-se a descrever nos projetos pedagógicos dos cursos o perfil desejado de seus egressos, sem, contudo, efetivar o acompanhamento sistemático desses sujeitos após a conclusão da formação. Tal lacuna compromete a possibilidade de avaliar de modo consistente os impactos do processo formativo e de promover ações orientadas ao aprimoramento contínuo da qualidade do ensino (Santos; Souza, 2015).

A formação de estudantes orientada ao estabelecimento de articulações consistentes entre teoria, prática e vivências no contexto social, exige que o desenvolvimento de competências profissionais e de habilidades crítico-reflexivas esteja intrinsecamente vinculado à constituição de sujeitos conscientes de seu papel cidadão, responsáveis, conhecedores de seus direitos e deveres e reconhecidos como seres humanos inseridos em um contexto social mais amplo. Nos últimos anos,

[...] tem havido um aumento significativo de estudos e pesquisas sobre o acompanhamento de egressos, bem como tem crescido o número de portais online nas IES, voltados à coleta de dados e às informações sobre egressos. Tais portais têm sido relevantes como fontes de pesquisas, contudo, é preciso ter cuidado para que esses dados e informações não sofram interferência internas das IES ou tenha desvios de finalidade, sendo usados para criar uma imagem positiva da instituição ou como estratégia de marketing (Oliveira, 2021, p. 14-15).

Uma pesquisa eficiente e eficaz voltada ao estudo de egressos deve ser conduzida de forma independente da instituição de educação superior analisada, de modo a assegurar a isenção analítica e a minimizar riscos de vieses tendenciosos ou de caráter promocional. Nesse sentido, experiências internacionais, a exemplo de países europeus, evidenciam modelos nos quais investigações dessa natureza são realizadas por meio de observatórios e consórcios universitários independentes, conferindo maior credibilidade, comparabilidade e robustez aos resultados produzidos (Oliveira, 2021). É importante a compreensão de que,

[...] egressos são pessoas essenciais a serem ouvidas ou consultadas sobre observações e percepções, em relação ao período em que esteve vinculado à instituição com o objetivo de realizar sua formação educacional; para a IES é importante ouvir o estudante, não somente na condição de aluno, mas, também, quando ele se torna egresso, pois, como egresso ele tem condições de oferecer uma avaliação ou julgamento relacionado à IES de maneira muito mais imparcial do que na condição de aluno. É uma maneira eficaz de avaliar a educação recebida e o seu crescimento profissional, uma vez que essas pesquisas permitem a aquisição de elementos e de informações plausíveis para avaliar a qualidade da educação recebida (Oliveira, 2021, p. 15-16).

A promoção de estudos com egressos contribui para o esclarecimento e o aprimoramento do planejamento institucional e de suas metas ao possibilitar a retroalimentação sistemática das atividades desenvolvidas, dos resultados alcançados e da identificação de ações corretivas ou preventivas necessárias ao alcance de níveis cada vez mais elevados de qualidade educacional. Nesse sentido, as investigações com egressos configuram-se como instrumentos analíticos estratégicos, comparáveis a diagnósticos institucionais aprofundados, capazes de identificarem desvios, lacunas e potencialidades, bem como de subsidiar a proposição de melhorias de forma articulada, fundamentada em evidências empíricas e em novos conhecimentos técnico-científicos (Oliveira, 2021).

Diante da relevância dos estudos com egressos como instrumentos estratégicos de diagnóstico institucional e de aprimoramento contínuo da qualidade educacional, torna-se igualmente necessário situar tais análises em um quadro mais amplo, capaz de evidenciar as dinâmicas estruturais do ensino superior brasileiro. Nesse sentido, a compreensão dos processos

de expansão, distribuição de matrículas, características institucionais e desigualdades persistentes no sistema demanda o exame de dados oficiais que permitam uma leitura objetiva e sistematizada da realidade educacional. Assim, a seguir, promove-se uma análise da educação superior no Brasil à luz dos dados do Censo Escolar, buscando oferecer subsídios empíricos que contextualizem e fundamentem a discussão sobre os desafios e as possibilidades que atravessam o sistema de ensino superior no país.

2.3 A educação superior do Brasil à luz dos dados do Censo Escolar

Para a interpretação do cenário contemporâneo da educação superior no Brasil, revela-se fundamental o recurso a dados estatísticos oficiais que contemplem não apenas a quantidade de instituições de ensino, mas também aspectos relativos ao corpo docente, ao corpo discente e a outros componentes estruturantes do sistema. Esse procedimento analítico favorece a construção de uma leitura abrangente e empiricamente sustentada da realidade educacional, permitindo situar tendências, configurações institucionais e dinâmicas que caracterizam o funcionamento do ensino superior no país.

Conforme destacam Martins e Neves (2014), as instituições privadas assumem predominância expressiva no sistema de ensino superior brasileiro do ponto de vista quantitativo. Nesse contexto, a tabela a seguir apresenta uma análise do número de instituições de educação superior no Brasil segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa no período de 2012 a 2024. Essa leitura permitiu identificar tendências, permanências e mudanças na configuração institucional do sistema ao longo do período considerado.

Tabela 1: Instituições de Educação Superior no Brasil.

ANO	INSTITUIÇÕES								
	TOTAL	UNIVERSIDADE		CEN. UNIVER.		FACULDADE		IF E CEFET	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	n.a.
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	n.a.
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a.
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	n.a.
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.
2021	2.574	113	91	12	338	147	1.832	41	n.a.
2022	2.595	115	90	10	371	146	1822	41	n.a.
2023	2.580	116	89	9	384	150	1.791	41	n.a.
2024	2.561	116	90	8	409	152	1.745	41	n.a.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

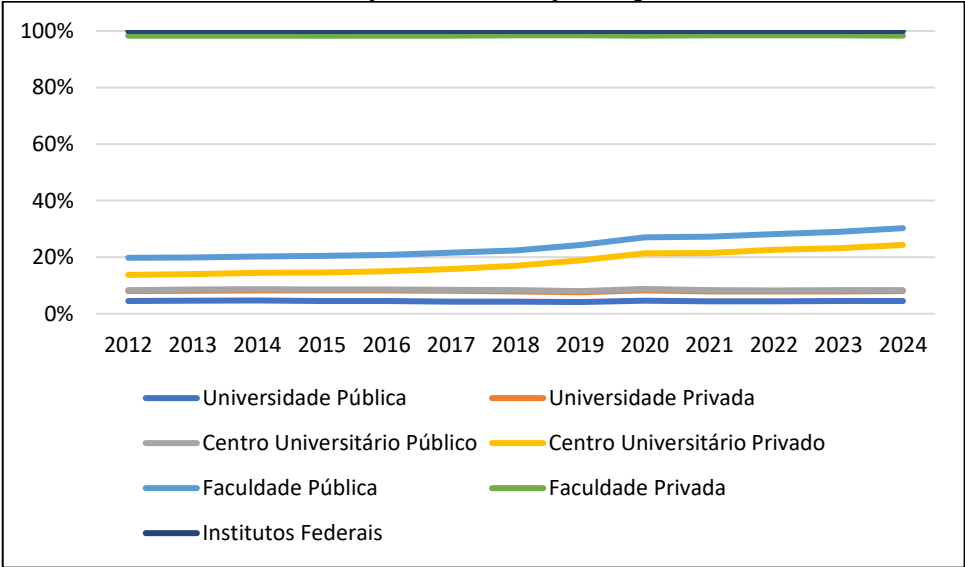
Entre 2012 e 2024 o número total de instituições de educação superior no Brasil permaneceu relativamente estável, oscilando em torno de 2.400 a 2.600 unidades, ainda que com variações pontuais ao longo do período, conforme descrito na Tabela 1. Essa estabilidade numérica, no entanto, não corresponde a uma ausência de mudanças, uma vez que encobre rearranjos internos relevantes entre as diferentes categorias acadêmicas e naturezas administrativas. A retração registrada em 2020, seguida de uma recomposição parcial nos anos posteriores, remete à influência de fatores conjunturais, em especial os efeitos da pandemia, articulados a elementos estruturais relacionados aos processos de regulação e financiamento do setor.

Quanto às categorias institucionais, observa-se a manutenção de relativa estabilidade no número de universidades, especialmente no setor público, cujos quantitativos apresentaram variações discretas ao longo do período analisado. Em contraste, verifica-se a expansão contínua dos centros universitários privados, que passaram a ocupar uma posição estratégica no sistema ao operar segundo um modelo institucional mais flexível. Esse movimento ocorre de forma concomitante à redução gradual das faculdades privadas, indicando um processo de reconfiguração institucional, mais do que uma diminuição efetiva da oferta de educação superior.

Os Institutos Federais e os CEFET's mantiveram um padrão de estabilidade ao longo do período, reafirmando o caráter consolidado e majoritariamente público dessa rede voltada à educação profissional, científica e tecnológica. Em conjunto, os dados demonstram que o ensino superior brasileiro embora apresente relativa estabilidade numérica, vem passando por transformações de natureza qualitativa, marcadas pela diversificação institucional e pela centralidade crescente do setor privado na reorganização da oferta. Movimento que produz implicações diretas para o acesso, a distribuição territorial e o perfil formativo do sistema.

Esse panorama é corroborado pelo Gráfico 1, que mostra a manutenção de uma relativa estabilidade quantitativa do sistema de educação superior brasileiro, com crescimento gradual até 2019, retração em 2020 e recomposição parcial nos anos subsequentes, sem mudanças estruturais no número total de instituições. Paralelamente, o gráfico sinaliza mudanças qualitativas internas de considerável relevância, especialmente relacionadas à expansão persistente dos centros universitários privados, movimento que ocorre em contraste com a retração do número de faculdades privadas.

Gráfico 1: Instituições de Educação Superior no Brasil.



Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Essa configuração supõe uma dinâmica de reconfiguração institucional marcada pela transformação organizacional e pela incorporação de estruturas previamente existentes, sinalizando para estratégias de consolidação e reposicionamento no interior do sistema de educação superior. O movimento observado pode ser compreendido como expressão de uma dinâmica de reconfiguração institucional sustentada por processos de transformação organizacional e pela incorporação de estruturas previamente constituídas. Essa dinâmica pode sugerir uma mobilização de estratégias orientadas à consolidação administrativa, à ampliação do escopo acadêmico e ao reposicionamento das instituições no interior do sistema de educação superior.

Os dados de matrículas nos cursos de graduação no Brasil entre 2000 e 2024 permitem acompanhar a evolução do acesso ao ensino superior ao longo de mais de duas décadas, oferecendo um panorama abrangente das transformações quantitativas do sistema e das tendências que marcaram sua trajetória de expansão no período considerado.

Tabela 2: Matrículas nos cursos de graduação do Brasil.

ANO	TOTAL	REDE PÚBLICA			PRIVADA
		Federal	Estadual	Municipal	
2000	2.695.927	483.050	333.486	72.172	1.807.219
2001	3.036.113	504.797	360.537	79.250	2.091.529
2002	3.520.627	543.598	437.927	104.452	2.434.650
2003	3.936.933	583.633	465.978	126.563	2.760.759
2004	4.223.344	592.705	489.529	132.083	3.009.027
2005	4.567.798	595.327	514.726	136.651	3.321.094
2006	4.883.852	607.180	502.826	141.359	3.632.487
2007	5.250.147	641.094	550.089	143.994	3.914.970
2008	5.808.017	698.319	710.175	144.459	4.255.064

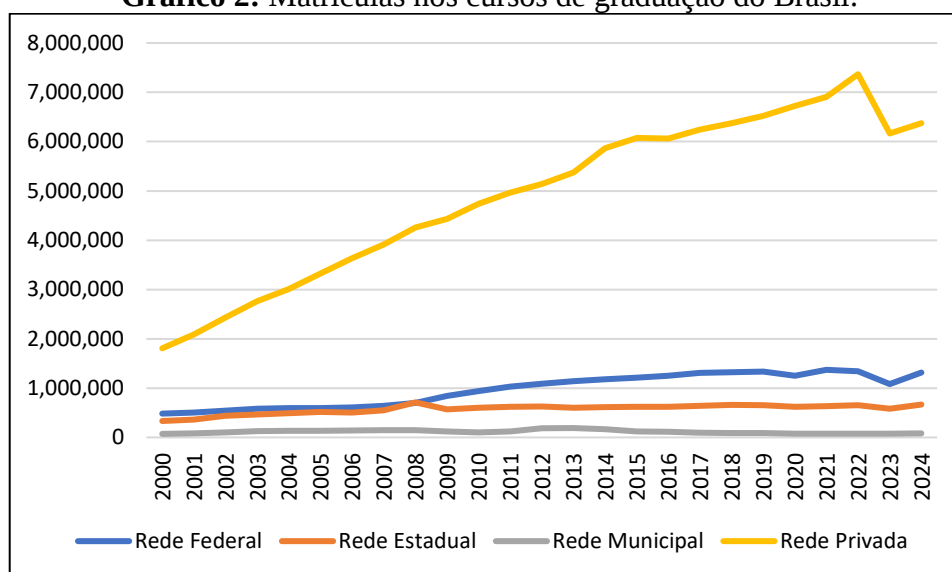
2009	5.954.021	839.397	566.204	118.263	4.430.157
2010	6.379.299	938.656	601.112	103.530	4.736.001
2011	6.739.689	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
2012	7.037.688	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
2013	7.305.977	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
2014	7.828.013	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
2015	8.027.297	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
2016	8.048.701	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623
2017	8.286.663	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
2018	8.450.755	1.324.984	660.854	91.643	6.373.274
2019	8.603.824	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678
2020	8.680.354	1.254.080	623.729	78.543	6.724.002
2021	8.986.554	1.371.128	633.785	73.748	6.907.893
2022	9.443.597	1.344.835	655.492	76.190	7.367.080
2023	9.976.782	1.079.727	582.517	77.512	6.163.089
2024	10.226.873	1.317.548	666.747	80.539	6.372.474

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Os dados demonstram uma expansão expressiva das matrículas nesse intervalo, com crescimento contínuo do contingente estudantil que passou de aproximadamente 2,7 milhões para mais de 10,2 milhões. Esse movimento reflete a consolidação de um processo estrutural de ampliação do acesso ao ensino superior intensificado sobretudo a partir dos anos 2000, em consonância com políticas públicas voltadas à expansão e com a diversificação da oferta. Ao longo do período, a trajetória de crescimento mostra-se relativamente contínua, com variações pontuais, especialmente em 2020, possivelmente associadas aos efeitos da pandemia, seguidas por uma retomada que culmina no maior volume de matrículas registrado em 2024.

A desagregação dos dados por categoria administrativa confirma que essa expansão foi conduzida de forma predominante pelo setor privado, responsável, de maneira contínua, pela maior parcela das matrículas ao longo de todo o período analisado. Embora a rede pública também registre crescimento, especialmente no segmento federal até meados da década de 2010, sua participação relativa permanece inferior à da iniciativa privada. Observa-se, ainda, a diminuição gradual da presença municipal e a oscilação das matrículas estaduais, o que reforça a centralidade do setor privado como principal vetor de ampliação do ensino superior brasileiro.

Tendências que se confirmam e se reforçam mutuamente ao tornar visualmente clara a trajetória de crescimento contínuo das matrículas nos cursos de graduação no Brasil entre 2000 e 2024, reforçando não apenas a expansão quantitativa do sistema, mas também a persistência de um movimento ascendente que, a despeito de oscilações pontuais, consolidou o ensino superior brasileiro como um campo em permanente ampliação ao longo do período considerado.

Gráfico 2: Matrículas nos cursos de graduação do Brasil.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

A curva ascendente do total de matrículas reflete a ampliação estrutural do acesso ao ensino superior, com aceleração mais acentuada a partir dos anos 2000, uma inflexão pontual em 2020 e retomada nos anos seguintes, culminando no maior patamar registrado ao final do período. O gráfico explicita de maneira inequívoca a predominância contínua do setor privado, cuja participação permaneceu substancialmente superior à da rede pública ao longo de todo o intervalo considerado.

Essa distribuição não apenas reafirma a posição hegemônica das instituições privadas no cenário da educação superior, mas também denota que a expansão do sistema tem sido fortemente impulsionada por iniciativas desse segmento. A persistência desse padrão sugere a consolidação de uma lógica de crescimento ancorada na ampliação da oferta privada, com implicações diretas sobre a configuração institucional, a distribuição territorial das vagas e as formas de acesso ao ensino superior, elementos que passam a desempenhar papel decisivo na organização e no funcionamento do sistema educacional.

O número de cursos de graduação no Brasil segundo a modalidade de ensino e o grau acadêmico no período de 2012 a 2024 desvela de que modo a expansão do ensino superior se materializa na configuração da oferta formativa, revelando as transformações estruturais que redefiniram o sistema ao longo do período, tanto em relação à diversificação das modalidades quanto à distribuição dos graus acadêmicos ofertados pelas instituições de educação superior.

Tabela 3: Cursos de graduação no Brasil.

ANO	CURSOS DE GRADUAÇÃO								
	Modalidade de Ensino/ Grau Acadêmico								
	TOTAL	Presencial				A Distância			
		Bach.	Licen.	Tecn.	Bach./Licen	Bach.	Licen.	Tecn.	Bach./Licen
2012	31.866	17.486	7.613	5.619	n.a.	217	581	350	n.a.
2013	32.049	17.665	7.328	5.798	n.a.	240	592	426	n.a.
2014	32.878	18.319	7.261	5.933	n.a.	290	595	480	n.a.
2015	33.501	18.938	7.004	6.086	n.a.	316	625	532	n.a.
2016	34.366	19.795	6.693	6.216	n.a.	387	663	612	n.a.
2017	35.380	20.578	6.501	6.193	n.a.	525	771	812	n.a.
2018	37.96	21.882	6.419	6.484	n.a.	855	996	1.326	n.a.
2019	40.427	23.083	6.391	6.424	n.a.	1.319	1.234	1.976	n.a.
2020	41.953	23.242	6.205	6.390	n.a.	1.849	1.512	2.755	n.a.
2021	43.085	23.388	6.018	6.059	n.a.	2.396	1.709	3.515	n.a.
2022	44.951	23.918	5.902	5.945	n.a.	2.947	1.923	4.316	n.a.
2023	45.959	23.925	5.741	5.739	n.a.	3.446	2.145	4.963	n.a.
2024	45.772	23.752	5.529	5.194	n.a.	3.701	2.260	5.336	n.a.

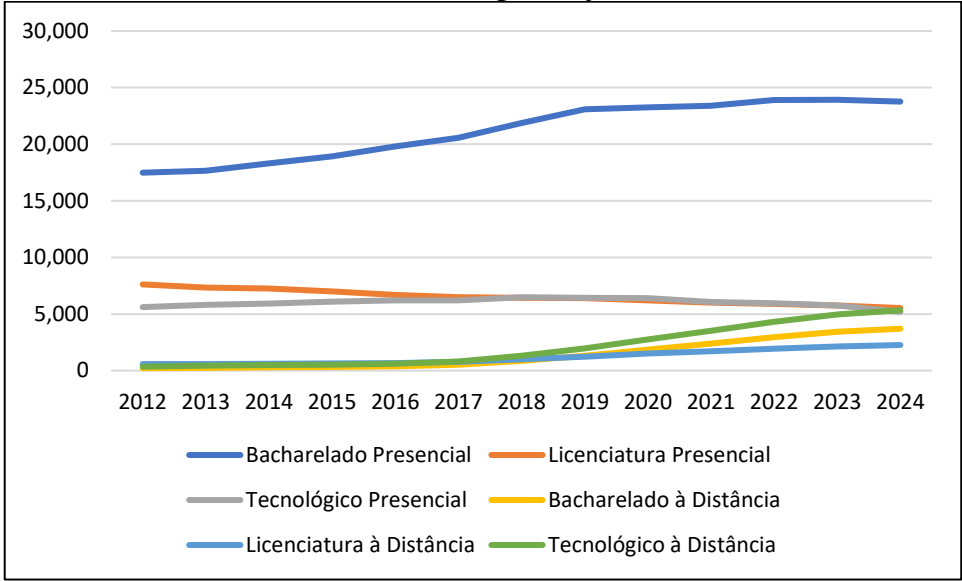
Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Os dados registram um crescimento contínuo do total de cursos que passa de 31.866 em 2012 para 45.772 em 2024, sinalizando a ampliação da diversidade e da capilaridade do sistema. Esse movimento, entretanto, não ocorre de maneira homogênea, uma vez que se estrutura a partir de dinâmicas diferenciadas entre as modalidades presencial e à distância, bem como entre os distintos graus acadêmicos, revelando tendências específicas na organização e na expansão da oferta de formação superior no país.

Os cursos presenciais mantiveram uma trajetória de expansão até 2023, com leve recuo em 2024, enquanto a educação à distância apresentou crescimento acelerado ao longo de todo o período, sobretudo a partir de 2017. Esse movimento sugere uma reconfiguração progressiva da oferta formativa no ensino superior brasileiro na qual a modalidade à distância foi gradualmente ampliando sua participação no sistema, sinalizando transformações profundas nos modos de acesso, de organização pedagógica e de alcance territorial da educação superior no país.

A análise da evolução dos cursos de graduação no período considerado permite identificar questões influenciam a configuração do sistema de educação superior brasileiro, tanto em relação às modalidades de ensino quanto aos graus acadêmicos. O movimento de expansão observado não se distribui de maneira uniforme entre as diferentes categorias, revelando reorientações nos padrões de oferta que merecem análise.

Gráfico 3: Cursos de graduação no Brasil.



Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Em relação aos graus acadêmicos, os bacharelados presenciais permanecem como modalidade predominante, ainda que com ritmo de crescimento mais moderado nos anos finais do recorte analisado. Em contraste, as licenciaturas presenciais exibem uma tendência de redução gradual, o que sinaliza mudanças estruturais na formação docente. Já na modalidade à distância, destaca-se a ampliação expressiva dos cursos tecnológicos e dos bacharelados, indicando a consolidação desse formato como eixo central da expansão recente do sistema de educação superior.

A distribuição da formação dos docentes em exercício no Brasil segundo o tipo de organização acadêmica em 2024 descortina o perfil acadêmico do corpo docente do ensino superior, oferecendo elementos para compreender de que modo o nível de titulação se distribui de forma diferenciada entre as distintas categorias institucionais, revelando diferenças que refletem tanto as exigências regulatórias impostas a cada tipo de organização quanto às condições de desenvolvimento da carreira docente no sistema de ensino superior brasileiro.

Tabela 4: Formação dos docentes do Brasil.

GRAU DE FORMAÇÃO	DOCENTES EM EXERCÍCIO				
	TOTAL	Organização Acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CEFET
Total	374.501	196.545	66.016	82.062	29.878
Sem Graduação	73	4	1	65	3
Graduação	2.148	1.506	20	238	384
Especialização	52.107	13.670	15.040	21.181	2.216
Mestrado	121.654	43.118	31.231	35.249	12.056

Doutorado	198.519	138.247	19.724	25.329	15.219
-----------	---------	---------	--------	--------	--------

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Naquele ano, o quadro docente foi majoritariamente composto por profissionais com formação pós-graduada, totalizando 374.501 docentes em exercício, dos quais a ampla maioria detinha a titulação *stricto sensu*. A presença de docentes sem graduação ou apenas com graduação mostrou-se residual, o que confirma o elevado nível de escolarização requerido para o exercício da docência nesse nível de ensino. Esse panorama sinaliza a consolidação da pós-graduação como elemento estruturante da carreira docente no ensino superior brasileiro.

A análise segundo a organização acadêmica mostra diferenças formativas coerentes com as funções institucionais de cada segmento. As universidades concentram a maior parcela de docentes com titulação de doutorado, reafirmando seu papel central na produção científica e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nos centros universitários e nas faculdades, observa-se maior presença relativa de docentes com especialização e mestrado, o que reflete modelos institucionais prioritariamente orientados ao ensino, ainda que com participação expressiva de mestres e doutores. Já os Institutos Federais e os CEFET's apresentam uma distribuição mais equilibrada entre mestrado e doutorado, compatível com sua natureza híbrida, que articula formação superior, educação tecnológica e pesquisa aplicada. Os dados sinalizam para um sistema caracterizado por elevado nível de qualificação docente, organizado de maneira diversa conforme os projetos acadêmicos e as exigências próprias de cada tipo de instituição.

A evolução da formação dos docentes da rede pública em exercício no Brasil entre 2012 e 2024 traduz um processo contínuo de elevação do nível de qualificação acadêmica do corpo docente, observado de forma consistente ao longo de todo o período, com crescimento progressivo do contingente de doutores e redução gradual dos docentes com titulação de menor grau.

Tabela 5: Formação dos docentes da rede pública.

ANO	TOTAL	SEM GRAD.	GRAD.	ESP.	MEST.	DOUT.
2012	150.338	88	8.578	19.838	44.536	77.298
2013	155.219	12	7.825	18.884	45.975	82.523
2014	163.113	6	7.081	18.100	46.963	90.963
2015	165.722	7	6.096	16.955	46.787	95.877
2016	169.544	8	5.110	16.916	45.941	101.569
2017	171.231	5	4.155	15.270	45.053	106.748
2018	173.868	8	3.587	14.170	44.319	111.784
2019	176.403	5	3.261	13.133	43.660	116.344
2020	171.330	74	3.308	11.050	38.545	118.353
2021	175.970	104	3.854	11.091	38.702	122.219

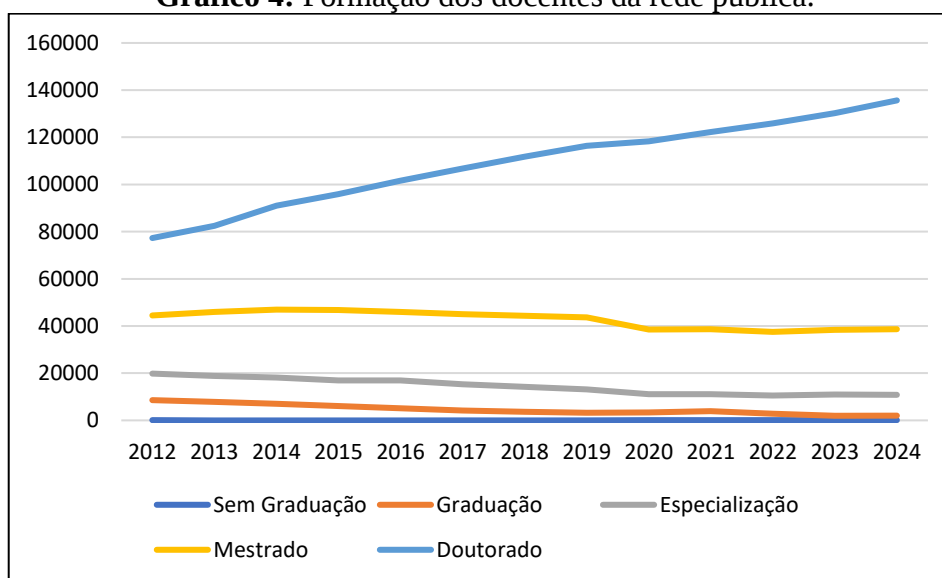
2022	176.864	75	2.880	10.536	37.514	125.859
2023	181.657	96	1.954	10.983	38.380	130.244
2024	187.336	71	2.077	10.860	38.682	135.646

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

No intervalo considerado, observa-se o aumento quantitativo do total de docentes que passa de 150.338 para 187.336, acompanhado pela redução progressiva das categorias com menor escolarização. Os docentes sem graduação e aqueles com somente graduação tornam-se residuais ao longo do período, ao mesmo tempo em que se verifica diminuição consistente do contingente com especialização. Em contrapartida, os dados denotam uma ampliação contínua do quantitativo de docentes titulados em nível de mestrado e, sobretudo, de doutorado, reafirmando a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* como eixo estruturante da docência na rede pública de ensino superior.

O doutorado assumiu uma centralidade crescente na composição do corpo docente da rede pública, com aumento expressivo ao longo de todo o intervalo, inclusive em contextos de retração conjuntural, como em 2020, ano em que, a despeito da redução no número total de docentes em exercício, o contingente de doutores seguiu em expansão, reafirmando a tendência de elevação do nível de qualificação acadêmica do corpo docente da rede pública brasileira.

Gráfico 4: Formação dos docentes da rede pública.



Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Esse movimento ocorre paralelamente à relativa estabilidade do quantitativo de docentes titulados em nível de mestrado nos anos mais recentes, o que sugere uma transição gradual do mestrado para o doutorado como patamar predominante de qualificação. Dinâmica que pode ser compreendida à luz de um conjunto de fatores que extrapolam a dimensão

estritamente normativa, relacionando-se tanto ao adensamento de exigências regulatórias e avaliativas quanto às orientações institucionais que incidem sobre a organização acadêmica. Nesse cenário, assumem relevância as políticas implementadas pelas instituições públicas com vistas à valorização da carreira docente, ao aprimoramento das condições de trabalho e ao fortalecimento das atividades de pesquisa.

Elementos que em interação com os marcos regulatórios vigentes participam da redefinição de prioridades institucionais e da configuração dos perfis acadêmicos, influenciando de modo direto as estratégias de qualificação do corpo docente. Demonstrando que a rede pública segue uma trajetória consistente de elevação da qualificação acadêmica, reforçando seu papel estratégico na produção científica, na formação avançada e na sustentação do sistema de educação superior brasileiro.

As mudanças no perfil acadêmico dos docentes da rede privada em exercício no Brasil entre 2012 e 2024 descortinam transformações relevantes na composição do corpo docente ao longo do período considerado, com variações no contingente de titulados em diferentes níveis acadêmicos que merecem atenção no âmbito da análise do sistema de ensino superior brasileiro.

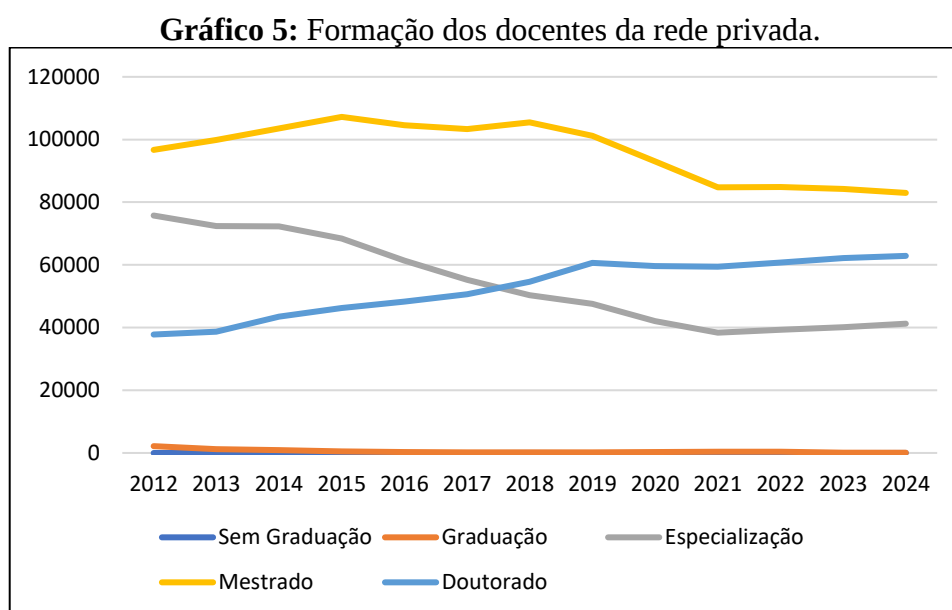
Tabela 6: Formação dos docentes da rede privada.

ANO	TOTAL	SEM GRAD.	GRAD.	ESP.	MEST.	DOUT.
2012	212.394	5	2.167	75.751	96.682	37.789
2013	212.063	4	1.180	72.356	99.856	38.667
2014	220.273	5	883	72.284	103.570	43.531
2015	222.282	5	475	68.376	107.225	46.201
2016	214.550	3	278	61.412	104.589	48.268
2017	209.442	5	207	55.205	103.374	50.651
2018	210.606	10	194	50.367	105.456	54.579
2019	209.670	8	218	47.557	101.214	60.673
2020	194.959	3	320	42.060	93.000	59.576
2021	182.855	10	373	38.372	84.710	59.390
2022	185.252	7	362	39.299	84.813	60.771
2023	186.633	8	110	40.135	84.252	62.128
2024	187.165	2	71	41.247	82.972	62.873

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Observa-se relativa estabilidade no número total de docentes até 2019, seguida de uma retração mais acentuada a partir de 2020 e de uma recuperação gradual nos anos posteriores. De forma concomitante, registra-se a diminuição progressiva das categorias com menor escolarização, uma vez que os docentes sem graduação ou apenas com graduação passam a ocupar posição residual. Também se verifica a redução consistente do contingente com especialização, o que sinaliza alterações nos critérios de contratação e nas exigências institucionais que orientam a organização do trabalho docente na rede privada.

O quantitativo de docentes com título de doutorado na rede privada registra crescimento que quase dobra no período considerado, enquanto o contingente de mestres apresenta relativa estabilidade, com leve tendência de redução nos anos mais recentes, movimento acompanhado pela retração progressiva dos docentes com titulação de especialização e graduação, cujos percentuais declinaram de forma consistente ao longo de todo o intervalo analisado.



Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Esse movimento sugere uma reconfiguração do perfil formativo da docência na rede privada, marcada pela valorização crescente do doutorado, ainda que em um contexto de contenção do quadro docente total. Dinâmica que pode se expressar, de um lado, pressões regulatórias e avaliativas que passam a exigir níveis mais elevados de qualificação acadêmica e, de outro, estratégias institucionais voltadas à racionalização de custos e à redefinição dos vínculos de trabalho. Em conjunto, os dados sugerem que a rede privada embora ainda mantenha uma presença maior de mestres, vem incorporando de forma gradual um contingente maior de doutores, delineando um processo de elevação seletiva da qualificação docente.

Ao se voltar o olhar para o perfil da função docente nas instituições de educação superior brasileiras em 2024, distinções relevantes emergem segundo as categorias administrativas pública e privada, traduzindo-se em diferenças observáveis no nível de titulação, no regime de trabalho e na distribuição do corpo docente entre os distintos tipos de organização acadêmica que compõem o sistema de ensino superior no país.

Quadro 1: Perfil dos docentes da educação superior do Brasil.

ATRIBUTOS	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	
	Pública	Privada
Gênero	Masculino	Feminino
Idade	43	43
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

De modo geral, o conjunto de informações registra um perfil relativamente semelhante quando analisada a idade média, fixada em 43 anos em ambos os segmentos, indicando uma docência predominantemente adulta e em fase de maturidade profissional, compatível com trajetórias formativas longas e consolidadas. No que diz respeito ao gênero, observa-se a presença de docentes homens e mulheres nos dois setores, sugerindo uma distribuição relativamente equilibrada, ainda que o documento não apresente proporções numéricas detalhadas.

A escolaridade e o regime de trabalho revelam diferenças estruturais entre os setores público e privado. A rede pública apresenta associação mais consistente com a titulação em nível de doutorado e com o regime de tempo integral, o que reflete a vinculação da docência pública às atividades de pesquisa, extensão e a uma dedicação acadêmica ampliada. Em contraste, a rede privada concentra maior proporção de docentes com titulação de mestrado e sob regime de tempo parcial, sinalizando um modelo de organização do trabalho docente mais flexível, frequentemente orientado pelas demandas do ensino e por estratégias de racionalização dos custos institucionais.

O perfil do vínculo dos estudantes nos cursos de graduação do Brasil em 2024 distingue-se segundo as modalidades presencial e à distância, revelando características específicas em cada uma delas, com variações nos atributos que compõem esse vínculo e que permitem traçar um panorama das condições em que os estudantes se inserem e permanecem no sistema de ensino superior brasileiro em cada uma das modalidades consideradas.

Quadro 2: Perfil dos estudantes da educação superior do Brasil.

ATRIBUTOS	MODALIDADE DE ENSINO	
	Presencial	A Distância
Gênero	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau acadêmico	Bacharelado	Bacharelado
Turno	Noturno	n.a
Idade (matrícula)	20	22
Idade (ingresso)	19	19
Idade (concluinte)	23	24

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Há a predominância em ambas do gênero feminino, assim como a centralidade da categoria administrativa privada. A prevalência do bacharelado como grau acadêmico dominante nas duas modalidades reforça a orientação do sistema para formações de caráter generalista e profissionalizante, ainda que organizadas a partir de arranjos pedagógicos e institucionais distintos. As trajetórias etárias e as condições de oferta sinalizam diferenças entre as modalidades. No ensino presencial, sobressai a concentração no turno noturno, associada a um perfil discente que, embora ingresse majoritariamente aos 19 anos, tende a conciliar estudos e trabalho, concluindo o curso em torno dos 23 anos. Já na educação à distância, observa-se uma idade média de ingresso mais elevada, em torno de 22 anos, com conclusão posterior, por volta dos 24 anos, o que sugere maior presença de estudantes com percursos educacionais menos lineares e com inserção prévia no mercado de trabalho.

A configuração da oferta no sistema de educação superior brasileiro em 2024 pode ser compreendida a partir da distribuição de vagas nos cursos de graduação considerando-se as modalidades de ensino, as categorias administrativas e a natureza institucional, que, tomadas em conjunto, permitem mapear a estrutura da oferta formativa e identificar as diferenças entre os segmentos que compõem o sistema, tanto à participação relativa de cada modalidade quanto à concentração de vagas segundo o tipo de organização acadêmica e a categoria administrativa das instituições.

Tabela 7: Vagas ofertadas em cursos de graduação no Brasil.

PRESENCIAL			EaD
SISTEMA PÚBLICO			
Categoria	Novas vagas	Programas Especiais	Novas vagas
Federal	349.733	9.088	47.743
Estadual	173.174	4.972	51.567
Municipal	43.733	322	40.220
SISTEMA PRIVADO			
Categoria	Novas vagas	Programas Especiais	Novas vagas
Com fins	1.753.223	11.622	11.756.329
Sem fins	1.016.221	5.991	2.175.162

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Os dados expõem diferenças entre os setores público e privado, assim como entre as modalidades presencial e à distância. No sistema público, observa-se a predominância das vagas presenciais, especialmente na esfera federal, que concentra o maior volume de novas vagas, totalizando 349.733, seguida pelas redes estadual e municipal. A oferta de vagas vinculadas à

programas especiais mantêm-se residual em todas as categorias públicas, enquanto a modalidade à distância apresenta participação ainda limitada, embora não irrelevante, sinalizando um movimento gradual de incorporação do EaD também no setor público.

O sistema privado apresenta uma configuração marcada por forte concentração na educação à distância, que se consolida como o principal eixo de expansão da oferta. As instituições privadas com fins lucrativos reúnem um volume extremamente elevado de vagas em EaD, superior a 11,7 milhões, superando de forma expressiva a oferta presencial e denotando uma estratégia de crescimento baseada em escala, flexibilidade organizacional e racionalização de custos. Mesmo entre as instituições privadas sem fins lucrativos, a quantidade de vagas à distância ultrapassa amplamente a presencial, ainda que em proporções menos intensas. Essa distribuição confirma que, em 2024, a ampliação da capacidade instalada do ensino superior brasileiro ocorre predominantemente no setor privado e encontra no EaD o seu principal mecanismo de expansão.

O número de ingressantes nos cursos de graduação no Brasil em 2024 distribuído segundo a modalidade de ensino, a forma de ingresso e a categoria administrativa, demonstra as dinâmicas efetivas de acesso ao ensino superior. Diferentemente da análise centrada apenas na oferta de vagas, os dados permitem observar de que modo essas oportunidades se convertem, de fato, em ingresso discente, revelando padrões distintos entre os setores público e privado e entre as modalidades presencial e à distância.

Tabela 8: Ingressantes nos cursos de graduação do Brasil.

PRESENCIAL			EaD
SISTEMA PÚBLICO			
Categoria	Novas vagas	Programas Especiais	Novas vagas
Federal	272.084	4.573	31.838
Estadual	139.487	654	43.577
Municipal	24.055	6	1.542
SISTEMA PRIVADO			
Categoria	Novas vagas	Programas Especiais	Novas vagas
Com fins	623.850	480	2.618.456
Sem fins	355.460	693	238.720

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

No sistema público, verifica-se a predominância do ingresso pela modalidade presencial, sobretudo nas instituições federais, que concentram o maior volume de ingressantes por novas vagas, totalizando 272.084, seguidas pelas redes estadual e municipal. Os programas

especiais mantêm participação residual, enquanto o ingresso via educação à distância, embora mais presente na rede estadual, permanece proporcionalmente limitado, demonstrando que o EaD ainda ocupa posição secundária como via de acesso no setor público.

Em contraste, o sistema privado reforça uma configuração marcada pela centralidade do EaD no ingresso de estudantes. As instituições privadas com fins lucrativos concentram um volume extremamente elevado de ingressantes na modalidade à distância, superior a 2,6 milhões, superando de forma expressiva o ingresso presencial. As instituições privadas sem fins lucrativos, embora em escala menor, também apresentam maior peso relativo do EaD. Esse padrão caracteriza que, em 2024, o acesso ao ensino superior brasileiro ocorreu predominantemente por meio da educação à distância ofertada pelo setor privado, refletindo estratégias institucionais orientadas pela ampliação de escala, pela flexibilização das formas de acesso e pela racionalização de custos.

O número de cursos, matrículas e ingressantes da educação superior brasileira de graduação entre 2012 e 2024, tomados de forma integrada, traduzem o processo de expansão do sistema ao longo do período considerado, permitindo acompanhar as variações simultâneas dessas três variáveis e as tendências que marcaram a trajetória do ensino superior brasileiro no intervalo investigado.

Tabela 9: Cursos, matrículas e ingressantes da Educação Superior.

ANO	CURSOS	MATRÍCULAS	INGRESSANTES
2012	31.866	7.037.688	2.747.089
2013	32.049	7.305.977	2.742.950
2014	33.010	7.839.765	3.114.510
2015	33.607	8.033.574	2.922.400
2016	34.440	8.052.254	2.986.636
2017	35.443	8.290.911	3.226.906
2018	38.007	8.451.748	3.446.328
2019	40.463	8.604.526	3.633.644
2020	41.978	8.680.945	3.765.669
2021	43.102	8.987.120	3.945.091
2022	44.960	9.444.116	4.756.957
2023	45.964	9.977.217	4.994.192
2024	45.776	10.227.266	5.010.613

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

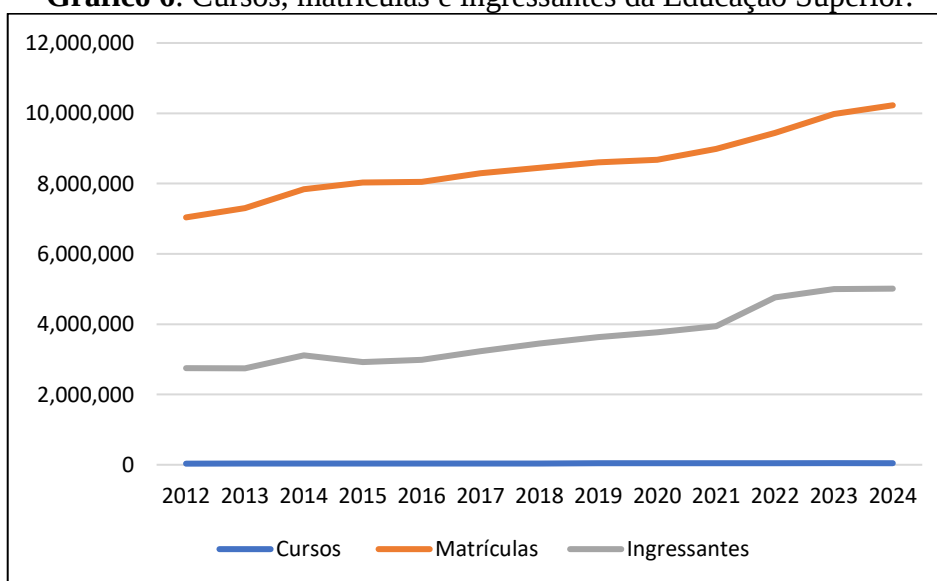
Houve um crescimento contínuo do número de cursos, que passou de 31.866 para 45.776, acompanhado pela ampliação das matrículas, que praticamente se duplicam no período, alcançando mais de 10,2 milhões em 2024. Esse movimento traduz a consolidação de um

processo estrutural de ampliação da oferta e do acesso ao ensino superior, ainda que marcado por ritmos distintos entre os diferentes indicadores analisados.

Os dados relativos aos ingressantes permite compreender a dinâmica de renovação do público discente e o alcance efetivo da expansão do sistema ao longo do tempo. Observa-se um crescimento consistente do número de ingressantes, sobretudo a partir de 2017, com aceleração mais intensa após 2021, alcançando mais de 5 milhões em 2024. A relação entre o aumento dos ingressos e a ampliação das matrículas ressalta que a expansão recente do ensino superior não se limita à diversificação da oferta, mas envolve também o fortalecimento dos fluxos de entrada no sistema. Ainda assim, a diferença entre o ritmo de crescimento dos ingressantes e o das matrículas enuncia desafios persistentes relacionados à permanência e à conclusão dos cursos. Entre 2012 e 2024, o ensino superior brasileiro vivenciou uma expansão quantitativa consistente, sustentada pela ampliação da oferta de cursos e pelo aumento dos ingressos, mas acompanhada de condicionantes estruturais que incidem sobre as trajetórias acadêmicas dos estudantes e sobre a capacidade de incorporação do próprio sistema.

De forma comparativa, apresenta-se a evolução do número de cursos, matrículas, ingressantes e concluintes da educação superior brasileira de graduação entre 2012 e 2024, permitindo uma leitura integrada das dinâmicas de expansão e dos fluxos do sistema. A representação gráfica confirma a trajetória de crescimento do número de cursos e de matrículas ao longo de todo o período, com avanço contínuo e relativamente regular, especialmente a partir de 2017.

Gráfico 6: Cursos, matrículas e ingressantes da Educação Superior.



Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Especificamente em relação às matrículas e aos ingressantes, o gráfico permite identificar ritmos distintos de crescimento, reforçando o descompasso entre a ampliação do acesso e a capacidade de permanência contínua no sistema. Observa-se que o número de ingressantes cresce de forma mais acelerada, sobretudo a partir de 2018, enquanto as matrículas avançam em ritmo mais gradual, o que sugere um alargamento consistente das portas de entrada do ensino superior, sem expansão proporcional do estoque de estudantes ao longo do tempo.

As funções docentes em exercício e o pessoal técnico-administrativo das instituições de educação superior brasileiras em 2024 ilustram a estrutura de trabalho que sustenta o funcionamento do sistema, abrangendo tanto a distribuição desses profissionais entre as diferentes categorias administrativas quanto as variações observadas segundo o tipo de organização acadêmica, compondo um retrato abrangente dos recursos humanos que asseguram a operação e a continuidade das atividades acadêmicas e administrativas.

Tabela 10: Número de funções docentes e pessoal técnico-administrativo.

CATEGORIA	ORGANIZAÇÃO	MATRÍCULAS			FUNÇÕES DOCENTES				TÉC. ADM.
		Total	Presencial	A Distância	Total	Ded. Integral	Ded. Parcial	Horista	
TOTAL GERAL	TOTAL	10.226.873	5.037.482	5.189.391	374.501	212.899	95.078	66.524	350.752
	Universidade	5.419.816	2.594.383	2.825.433	196.545	148.752	31.530	16.263	195.335
	Centro Universitário	3.447.301	1.285.591	2.161.710	66.016	18.777	28.607	18.632	61.631
	Faculdade	1.124.240	941.855	182.385	82.062	16.513	34.289	31.260	60.405
	IF e CEFET	235.516	215.653	19.863	29.878	28.857	652	369	33.381
PÚBLICA	TOTAL	2.064.834	1.849.495	215.339	187.336	162.354	16.901	8.081	178.513
	Universidade	1.700.757	1.513.681	187.076	146.097	130.508	13.191	2.398	138.481
	Centro Universitário	16.295	15.810	485	1.345	639	412	294	1.483
	Faculdade	112.266	104.351	7.915	10.016	2.350	2.646	5.020	5.168
	IF e CEFET	235.516	215.653	19.863	29.878	28.857	652	369	33.381
PRIVADA	TOTAL	8.162.039	3.187.987	4.974.052	187.165	50.545	78.177	58.443	172.239
	Universidade	3.719.059	1.080.702	2.638.357	50.448	18.244	18.339	13.865	56.854
	Centro Universitário	3.431.006	1.269.781	2.161.225	64.671	18.138	28.195	18.338	60.148
	Faculdade	1.011.974	837.504	174.470	72.046	14.163	31.643	26.240	55.237

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Registra-se um total de 374.501 docentes, com diferenças claras entre as categorias administrativas e os tipos de organização acadêmica. No setor público, sobretudo nas universidades e nos Institutos Federais e CEFET's, predomina de forma expressiva o regime de dedicação integral, o que reflete um modelo institucional associado à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como à maior estabilidade dos vínculos de trabalho. Nos centros universitários e nas faculdades públicas, ainda que em escala menor, observa-se a manutenção de uma participação relevante de docentes em tempo integral, reforçando a centralidade da docência como atividade estruturante dessas instituições.

O setor privado apresenta uma configuração distinta, caracterizada pela maior incidência dos regimes parcial e horista, especialmente em faculdades e centros universitários, o que denota um padrão de flexibilização do trabalho docente e de racionalização dos custos institucionais. Mesmo nas universidades privadas, a presença de docentes em regime de dedicação integral é proporcionalmente inferior à verificada na rede pública, sinalizando diferenças relevantes nos projetos acadêmicos e nas condições de exercício da docência. A distribuição do pessoal técnico-administrativo acompanha a escala e a complexidade organizacional das instituições, concentrando-se sobretudo nas universidades e, de modo mais amplo, no setor privado.

A distribuição das matrículas nos 15 cursos de licenciatura com maior número de estudantes em 2024 retrata a concentração interna da formação docente no Brasil, sinalizando de que modo a demanda por determinadas licenciaturas se sobrepõe às demais, configurando um cenário de variações na distribuição dos estudantes entre as diferentes áreas de formação ofertadas pelas instituições de educação superior brasileiras.

Tabela 11: Número de matrículas nos cursos de licenciatura com maiores demandas.³

POSICÃO	CURSO	MATRÍCULAS	PERCENTUAL (%)
1	Pedagogia	878.732	51,1%
2	Educação física	119.002	6,9%
3	História	92.090	5,4%
4	Matemática	86.290	5,0%
5	Letras/Português	85.657	5,0%
6	Biologia	70.821	4,1%
7	Geografia	47.304	2,8%
8	Letras/Português/Inglês	40.810	2,4%
9	Química	30.103	1,8%
10	Letras/Inglês	29.944	1,7%
11	Artes Visuais	29.900	1,7%
12	Física	24.559	1,4%
13	Filosofia	20.815	1,2%
14	Educação Especial	20.363	1,2%
15	Música	20.303	1,2%

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Há uma concentração com o curso de Pedagogia ocupando posição amplamente dominante ao reunir 878.732 matrículas, o que corresponde a 51,1% do total considerado. Esse dado demonstra que mais da metade dos estudantes de licenciatura encontra-se vinculada a um único curso, o que revela a centralidade histórica e estrutural da Pedagogia na formação de

³ Cursos voltados para a formação de professores (licenciatura).

professores. O que ressalta não apenas para a abrangência de seu campo de atuação, mas também para sua função estratégica na sustentação do sistema educacional do país.

Os demais cursos apresentam percentuais bastante inferiores, compondo um quadro de dispersão da formação docente entre áreas específicas. Educação Física, História, Matemática e Letras/Português configuram um segundo agrupamento, com participações situadas entre 5% e 6,9%, seguidos por Biologia, Geografia e outras licenciaturas, todas com percentuais inferiores a 5%. As áreas tradicionalmente associadas à escassez de professores, como Física, Química e Matemática, mantêm participação reduzida, o que reforça a permanência de desequilíbrios na oferta de formação docente segundo os diferentes campos do conhecimento.

Os dados relativos ao número de ingressantes, matrículas e concluintes na educação superior brasileira em 2023 e 2024 registram de forma consistente a predominância feminina em todas as categorias administrativas e em todos os indicadores considerados, padrão que se mantém tanto no setor público quanto no privado e que atravessa as diferentes modalidades de ensino.

Tabela 12: Ingressos, matrículas e concluintes da educação superior.

ANO	CATEGORIA	INGRESSOS		MATRÍCULAS		CONCLUINTES	
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
2023	Federal	141.478	131.845	636.055	605.281	81.462	66.349
	Estadual	68.595	64.775	296.282	255.862	43.634	33.187
	Municipal	13.206	10.131	44.556	30.116	7.482	4.684
	Privada c./ fins	379.595	246.571	1.186.768	719.707	199.941	118.266
	Privada s./ fins	216.684	151.440	770.618	518.256	138.325	90.055
2024	Federal	141.544	130.540	632.255	594.312	82.733	66.527
	Estadual	72.039	67.448	292.276	252.895	44.475	32.730
	Municipal	14.047	10.008	46.804	30.953	6.750	4.153
	Privada c./ fins	383.478	240.372	1.207.795	707.183	183.052	107.080
	Privada s./ fins	208.707	146.753	767.733	505.276	122.880	78.706

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Tanto no setor público, nas esferas federal, estadual e municipal, quanto no setor privado, o contingente de ingressantes e de estudantes matriculados do sexo feminino supera o masculino nos dois anos analisados. Essa tendência mantém-se relativamente estável entre 2023 e 2024, com variações discretas, confirmando que a maior participação feminina não se configura como um fenômeno circunstancial, mas como uma característica já consolidada do sistema.

Os concluintes sinalizam as diferenças de gênero observadas ao longo do percurso acadêmico, reforçando que as mulheres não apenas ingressam e se matriculam em maior número, mas também concluem os cursos em proporção superior à dos homens em todas as

categorias administrativas. Esse padrão mostra-se particularmente acentuado no setor privado, sobretudo nas instituições com fins lucrativos, onde a distância entre concluintes femininos e masculinos é mais expressiva, sugerindo trajetórias acadêmicas mais contínuas e maiores taxas de permanência entre as estudantes. No setor público, embora essa diferença se apresente de forma menos intensa, a predominância feminina permanece evidente. Em conjunto, os dados retratam que a educação superior brasileira se caracteriza por uma configuração de gênero distinta daquela historicamente observada em outros níveis de ensino, com as mulheres ocupando posição central nos fluxos de acesso e conclusão. Cenário que suscita reflexões sobre os fatores sociais, econômicos e institucionais que condicionam de modo diferenciado as trajetórias acadêmicas de homens e mulheres no ensino superior contemporâneo.

O número de ingressos e de conclusões em cursos de graduação para cada 10.000 habitantes entre 2018 e 2024, organizado por grandes áreas, permite examinar a intensidade do acesso e da finalização dos estudos no ensino superior brasileiro, oferecendo um retrato da participação da população nos diferentes campos do conhecimento e das variações observadas entre as grandes áreas.

Tabela 13: Ingressos e conclusões em cursos de graduação no Brasil.

ÁREA	INGRESSANTES Para cada 10.000 habitantes							CONCLUINTEs Para cada 10.000 habitantes						
	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Educação	34,2	35,2	33,2	28,9	37,5	39,3	38,9	12,1	11,5	11,5	13,3	12,0	10,9	9,6
Artes e Humanidades	3,8	4,2	4,7	5,4	6,2	6,5	6,6	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4	1,9	1,8
Ciências Sociais, Comunicação e Informação	7,3	7,9	8,5	8,6	10,0	11,2	11,4	2,9	2,7	2,7	2,9	3,0	3,3	3,6
Negócios, Administração e Direito	55,9	58,6	59,2	60,8	67,8	69,0	68,5	19,9	21,6	21,5	20,5	19,1	21,6	19,5
Ciências Naturais, Matemática e Estatística	1,8	2,0	2,1	2,0	2,0	2,1	2,1	0,7	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7
Computação e Tecnologia da Informação e Comunicação	7,9	8,8	10,8	12,8	19,1	22,0	22,6	2,1	2,4	2,4	2,6	2,9	3,7	4,6
Engenharia, Produção e Construção	16,8	14,9	14,8	14,5	16,0	16,6	16,4	7,6	7,2	7,2	6,3	5,8	5,5	5,1
Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária	4,0	4,2	4,3	4,6	5,8	6,2	5,9	1,5	1,4	1,4	1,5	1,7	1,7	1,8
Saúde e Bem-Estar	28,8	31,4	33,0	38,5	46,4	47,6	47,8	9,8	10,0	10,0	11,3	11,5	12,4	12,6
Serviços	4,6	5,4	6,8	8,2	9,4	9,6	8,9	1,5	1,7	1,7	1,8	1,9	2,2	2,1

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Algumas áreas mantêm patamares elevados de ingressantes ao longo do período considerado, com destaque para as Áreas 4 (Negócios, Administração e Direito), 1 (Educação)

e 9 (Saúde e Bem-Estar), cujos valores se situam acima dos demais campos de formação. Embora ocorram variações pontuais, especialmente em 2020 e 2021, a tendência geral foi de elevação dos ingressos por habitante a partir de 2022, corroborando a retomada e ampliação do acesso após o momento mais crítico da pandemia. Em contraste, áreas como 2 (Artes e Humanidades), 5 (Ciências Naturais, Matemática e Estatística) e 8 (Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária) mantêm taxas reduzidas de ingresso, o que sugere desigualdades persistentes relacionadas à atratividade social, aos custos de formação e à demanda por determinados perfis profissionais.

As Áreas 4, 9 e 1 também concentram os maiores índices de conclusão, ainda que apresentem tendência de estabilidade ou leve redução em alguns anos, o que expõe limites estruturais na conversão do acesso em finalização dos cursos. Em campos como a Área 6 (Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação) e a Área 3 (Ciências Sociais, Comunicação e Informação), observa-se crescimento gradual do número de concluintes ao longo do período, refletindo processos mais recentes de consolidação das trajetórias formativas. Em conjunto, a leitura da Tabela 13 permite afirmar que a expansão do ensino superior brasileiro ocorre de maneira heterogênea entre as áreas do conhecimento, tanto no acesso quanto na conclusão dos cursos, o que reforça a necessidade de políticas diferenciadas que considerem não apenas a ampliação dos ingressos, mas também as condições de permanência e de êxito acadêmico nos distintos campos formativos.

À luz das informações apresentadas, foi possível delinear um panorama abrangente da educação superior brasileira, destacando tendências estruturais relacionadas à expansão da oferta, aos fluxos de ingresso e matrícula, à configuração institucional, aos regimes de trabalho docente e aos perfis discentes, bem como às diferenças entre modalidades, categorias administrativas e áreas de formação. Essa leitura em escala nacional traduz um processo de crescimento quantitativo acompanhado por mudanças qualitativas profundas, marcado pela centralidade do setor privado, pela ampliação da educação a distância e por desafios persistentes ligados à permanência, à conclusão dos cursos e à distribuição equilibrada da formação docente. Com base nessas discussões, a análise volta-se, na sequência, aos Estados que compõem a ALB com o objetivo de compreender em que medida essas tendências nacionais se reproduzem, se intensificam ou assumem contornos próprios no contexto regional, considerando suas especificidades socioeconômicas, territoriais e educacionais.

2.4 Um olhar em relação à educação superior na Amazônia Legal Brasileira

A Região Norte do Brasil distingue-se por uma expressiva diversidade socioambiental traduzida na ampla riqueza de sua biodiversidade, na multiplicidade de ecossistemas e na variedade de configurações paisagísticas que a compõem. Esse recorte territorial concentra a maior parcela da ALB, circunstância que lhe confere singular relevância geopolítica, ambiental e social no contexto nacional. Com uma extensão territorial de 3.853.575,6 km², a região ocupa aproximadamente 45% da área total do país, configurando-se como o mais vasto conjunto regional brasileiro. Nesse espaço, encontra-se uma população estimada em 18.430.980 habitantes, distribuída em territórios marcados por acentuada heterogeneidade demográfica, econômica e cultural, fatores que participam de maneira decisiva na conformação de suas dinâmicas sociais e institucionais (IBGE, 2022).

Os indicadores socioeconômicos da Região Norte registram rendimento domiciliar per capita de R\$ 950,00, densidade demográfica de 4,73 habitantes por km², Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,683 e Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 201.511.748.000,00, parâmetros que, quando considerados em conjunto, oferecem um quadro sintético das condições estruturais que caracterizam a região. Indicadores que dialogam com as particularidades históricas, territoriais e econômicas que moldam suas dinâmicas sociais, marcadas por contrastes e desafios persistentes em termos de desenvolvimento e distribuição populacional. Administrativamente, a Região Norte é composta por sete unidades federativas, sendo: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins (IBGE, 2022).

Já a ALB, possui área aproximada de 6,7 milhões de quilômetros quadrados, correspondendo a cerca de 61% do território nacional. Instituída pela Lei nº 806 de 1953 com a finalidade de orientar o planejamento e promover o desenvolvimento socioeconômico da região, a ALB abrange a totalidade dos Estados da Região Norte, bem como o Estado de Mato Grosso, integrante da Região Centro-Oeste, além de parte do Estado do Maranhão, pertencente à Região Nordeste, especificamente os municípios situados a oeste do meridiano de 44° de longitude oeste, o que corresponde a 181 dos seus 217 municípios (Amazônia Legal, 2026).

Com vistas a contextualizar institucional e juridicamente a constituição e a trajetória da ALB, apresenta-se alguns de seus principais marcos normativos, os quais estruturam as bases legais do planejamento, da gestão e das políticas públicas voltadas para a região. A sistematização desses dispositivos permite compreender o processo histórico de normatização da Amazônia Legal, revelando as diretrizes que orientaram sua delimitação territorial, seus

objetivos de desenvolvimento socioeconômico e as estratégias de intervenção estatal ao longo do tempo.

Tabela 14: Marcos normativos da ALB.

DATA	EVENTO	DO QUE DISPÕE
09/10/1953	Decreto 35600	Regulamento do Plano de Valorização Econômica da Amazônia.
27/10/1966	Lei 5173	Criação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (o conceito de ALB é reinventado).
11/10/1977	Lei Complementar nº 31	Criação do Estado do Mato Grosso do Sul e, em decorrência, o limite estabelecido pelo paralelo 16º é extinto. O Estado do Mato Grosso passa a fazer parte da Amazônia Legal.
05/10/1988	Promulgação da Constituição/88	É criado o Estado do Tocantins os territórios de Roraima e do Amapá são transformados em Estados (o paralelo que dividia o antigo estado de Goiás, que limitava a área da Amazônia legal, foi substituído pelos limites políticos entre Goiás e Tocantins).
2008	Criação do Fórum de Governadores da ALB.	Proposto para discutir o desenvolvimento sustentável nos Estados que integram a ALB.
2019	Consórcio da Amazônia Legal	Objetivo de disseminar e concretizar estratégias e soluções em prol do desenvolvimento dos participantes do consórcio.

Fonte: dados do autor (2023).

O termo *Amazônia Legal Brasileira* resulta, fundamentalmente, de uma construção político-institucional, e não de um critério estritamente geográfico. Ele expressa a necessidade do Estado brasileiro de delimitar um espaço considerado estratégico para fins de planejamento, gestão e promoção do desenvolvimento regional. Nessa perspectiva, a figura 3 apresenta a composição da ALB, permitindo visualizar sua conformação territorial e a abrangência das unidades federativas que integram esse recorte administrativo.

Figura 2: Composição da ALB.



Fonte: disponível em <https://encurtador.com.br/efnz7> Acesso em: 29 jan. 2024.

A configuração da educação superior na Região Norte e nos Estados que integram a Amazônia Legal, analisada em perspectiva nacional, explicita desigualdades históricas na distribuição institucional. Nesse recorte territorial, contabilizam-se 336 instituições de educação superior, resultado da soma das 196 instituições da Região Norte, das 66 localizadas no Maranhão e das 74 situadas no Mato Grosso, o que representa uma parcela ainda reduzida frente ao total nacional de 2.561 instituições. Essa distribuição expressa a permanência de um padrão desigual no qual a expansão institucional na Amazônia Legal ocorre em ritmo aquém das demandas colocadas por sua ampla extensão territorial, pela diversidade sociocultural e pelos déficits históricos de acesso ao ensino superior que caracterizam a região.

Assim como ocorre na Região Norte quando considerada isoladamente, a composição institucional da Amazônia Legal é marcada pela predominância do setor privado, responsável pela maior parte das faculdades em funcionamento. Em contraste, a oferta pública permanece concentrada, sobretudo, nas universidades federais e nos Institutos Federais e CEFET's, com participação reduzida das universidades estaduais e presença praticamente inexistente de instituições municipais. Esse arranjo institucional reforça a centralização da responsabilidade pública em poucos entes federativos e limita a diversificação da oferta estatal no território amazônico.

Tabela 15: Instituições de educação superior da ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	TOTAL	INSTITUIÇÕES								
		UNIVERSIDADE				CEN. UNIVER.		FACULDADE		IF E CEFET Federal
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
Brasil	2.561	69	41	6	90	8	409	152	1.745	41
Norte	196	11	5	1	2	0	27	0	143	7
Rondônia	31	1	0	0	0	0	7	0	22	1
Acre	10	1	0	0	0	0	3	0	5	1
Amazonas	32	1	1	0	1	0	4	0	24	1
Roraima	9	1	1	0	0	0	1	0	5	1
Pará	76	4	1	0	1	0	8	0	61	1
Amapá	15	1	1	0	0	0	0	0	12	1
Tocantins	23	2	1	1	0	0	4	0	14	1
Maranhão	66	1	2	0	1	0	6	0	55	1
Mato Grosso	74	2	1	0	1	0	8	0	61	1

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Ao considerar a distribuição por unidade da federação, a tabela revela um quadro interno igualmente desigual. Estados como Pará, Maranhão e Mato Grosso concentram os maiores números absolutos de instituições, com nítida predominância de faculdades privadas, enquanto Acre, Roraima e Amapá apresentam estruturas institucionais mais restritas, sustentadas por um número reduzido de universidades públicas e unidades federais. A presença praticamente inexistente de centros universitários públicos e a baixa capilaridade das instituições estaduais

expõem entraves estruturais à consolidação de sistemas subnacionais de educação superior, limitando a diversificação institucional e a ampliação do acesso em diferentes partes da Amazônia Legal.

A distribuição e a qualificação do corpo docente da educação superior na Região Norte e na ALB no ano de 2024, constituem expressão de condicionantes estruturais de longa duração e de dinâmicas de concentração que historicamente conformam essa macrorregião, revelando a persistência de desigualdades acentuadas em relação às demais regiões do país, tanto no que concerne ao contingente docente disponível quanto ao seu nível de titulação acadêmica.

Tabela 16: Número de docentes das instituições de educação superior da ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	INSTITUIÇÕES								
	TOTAL	UNIVERSIDADE			CEN. UNIVER.		FACULDADE		IF E CEFET Federal
		Federal	Estadual	Municipal	Pública	Privada	Pública	Privada	
Brasil	325.869	95.313	46.915	2.954	1.345	57.698	8.267	58.026	29.723
Norte	25.291	10.253	3.550	294	0	3.768	0	5.017	2.980
Rondônia	2.763	805	0	0	0	799	0	697	583
Acre	1.435	796	0	0	0	266	0	134	271
Amazonas	5.184	1.818	1.201	0	0	847	0	912	354
Roraima	1.457	677	220	0	0	96	0	298	223
Pará	9.985	4.304	1.337	0	0	1.410	0	2.149	768
Amapá	1.627	640	261	0	0	0	0	534	222
Tocantins	3.331	1.225	535	294	0	427	0	505	563
Maranhão	7.301	1.929	1.663	0	0	730	0	1.896	960
Mato Grosso	7.026	2.128	1.315	0	0	957	0	1.750	878

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Constata-se a presença de um contingente de docentes concentrado predominantemente nas universidades públicas, em especial nas instituições federais, que assumem papel central na sustentação acadêmica regional. Estados como Pará, Maranhão e Mato Grosso reúnem os maiores quantitativos docentes, enquanto Acre, Roraima e Amapá apresentam estruturas mais restritas, organizadas em poucos *campi* e fortemente dependentes da oferta federal. A presença praticamente inexistente de docentes vinculados a instituições municipais e a participação residual dos centros universitários delineiam um modelo de expansão que privilegia determinados formatos institucionais em detrimento de outros.

Quando se considera a distribuição do corpo docente entre as unidades da federação, torna-se visível a existência de diferenças internas relevantes no interior da Amazônia Legal. Embora as faculdades privadas estejam amplamente presentes, sobretudo nos Estados mais populosos, elas reúnem quantitativos docentes inferiores aos observados nas universidades públicas, o que configura menor concentração acadêmica e maior fragmentação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os Institutos Federais e os CEFET's, por sua vez, desempenham um papel importante, ainda que numericamente mais restrito, especialmente nos processos de

interiorização da educação superior. Esse arranjo evidencia que a sustentação do trabalho docente na Amazônia Legal permanece fortemente ancorada na atuação do Estado, em particular da União, ao mesmo tempo em que revela limites estruturais para a consolidação de um sistema regional mais equilibrado, capaz de articular expansão, diversidade institucional e fortalecimento do corpo docente em bases territorialmente mais equitativas.

A formação acadêmica do corpo docente da educação superior na Região Norte e na ALB em 2024 oferece elementos centrais para compreender o nível de qualificação que sustenta as atividades de ensino, pesquisa e extensão nesse território. O conjunto regional reúne 39.618 docentes, dos quais a maioria possui titulação *stricto sensu*, com destaque para os doutores, que somam 15.145, e os mestres, com 10.577, seguidos pelos docentes com especialização *lato sensu*, que totalizam 8.561. A presença de profissionais apenas graduados, 358, ou sem graduação formal, apenas 2, é residual. Esse quadro ressalta que, apesar das desigualdades institucionais e territoriais historicamente associadas à Amazônia Legal, a qualificação acadêmica do corpo docente configura-se como um componente relativamente consolidado da educação superior na região.

Tabela 17: Formação dos docentes da ALB.

ANO	TOTAL	SEM GRAD.	GRAD.	ESP.	MEST.	DOUT.
Brasil	325.869	71	1.989	47.445	100.801	175.563
Norte	25.291	1	232	4.770	8.318	11.970
Rondônia	2.763	0	39	845	923	956
Acre	1.435	0	43	301	386	705
Amazonas	5.184	0	28	906	1.891	2.359
Roraima	1.457	0	15	272	496	674
Pará	9.985	0	47	1.495	3.088	5.355
Amapá	1.627	0	22	322	582	701
Tocantins	3.331	1	40	660	1.192	1.438
Maranhão	7.301	0	14	1.611	2.622	3.054
Mato Grosso	7.026	0	112	1.480	2.259	3.175

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Ao observar a distribuição da titulação entre as unidades da federação que compõem a Amazônia Legal, percebe-se que Estados como Pará, Amazonas, Maranhão e Mato Grosso concentram os maiores contingentes absolutos de mestres e doutores, o que reflete maior densidade institucional e a presença de programas de pós-graduação mais estruturados. Em contraste, Acre, Roraima e Amapá apresentam quadros docentes numericamente mais restritos, ainda que mantenham proporções relevantes de docentes titulados em relação ao total de seus vínculos.

A permanência de docentes com titulação de graduação, embora numericamente reduzida, traduz desafios relacionados à interiorização da pós-graduação, à fixação de quadros altamente qualificados e à consolidação de trajetórias acadêmicas contínuas em determinadas áreas da Amazônia Legal. Nesse sentido, a Tabela 17 mostra que a região reúne avanços no nível de formação docente, ao mesmo tempo em que convive com desigualdades territoriais que seguem condicionando a construção de um sistema de educação superior mais equilibrado.

Dando sequência a essa discussão, a composição racial e étnica das docentes do sexo feminino em exercício na educação superior da Região Norte e da ALB em 2024 permite compreender como gênero e raça se articulam na configuração do trabalho docente nesse território. O contingente de 19.462 professoras apresenta uma distribuição heterogênea entre os grupos raciais, com predominância de docentes pardas, que somam 8.856, e brancas, com 8.536. Em seguida aparecem as docentes pretas, em número de 1.006, as indígenas, que totalizam 353, e as amarelas, com 244 registros, além de 1.675 casos sem declaração racial.

Tabela 18: Número de docentes do sexo feminino em exercício na ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	TOTAL	BRANCA	PRETA	PARDA	AMRELA	ÍNDIGENA	N/D
Brasil	155.351	95.882	4.622	29.729	1.730	627	22.761
Norte	12.222	4.861	593	5.441	148	48	1.131
Rondônia	1.304	751	71	429	18	4	31
Acre	670	282	30	333	7	3	15
Amazonas	2.437	663	43	1.399	16	2	314
Roraima	729	286	22	270	4	7	140
Pará	5.002	1.946	269	2.223	59	25	480
Amapá	743	282	77	339	7	3	35
Tocantins	1.611	844	93	507	39	4	124
Maranhão	3.709	1.482	251	1.448	42	224	262
Mato Grosso	3.531	2.193	162	837	54	3	282

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Estados como Pará, Maranhão, Amazonas e Mato Grosso reúnem os maiores contingentes de docentes mulheres, com predominância de professoras pardas e brancas, enquanto Acre, Roraima e Amapá apresentam quadros numericamente mais restritos, ainda que com proporções relevantes de mulheres pardas. O Maranhão destaca-se pela presença expressiva de docentes indígenas, que somam 224, aspecto que sinaliza a especificidade étnica do Estado no contexto amazônico e reforça a importância de políticas voltadas à inclusão e ao reconhecimento da diversidade. A presença ainda reduzida de docentes pretas e indígenas em diversos Estados, como Tocantins, pode remeter a obstáculos estruturais associados às trajetórias educacionais, ao acesso à formação *stricto sensu* e às condições de inserção profissional desses grupos.

Entre os docentes do sexo masculino, o contingente total alcança 17.661 vínculos, distribuídos majoritariamente entre professores pardos, que somam 7.842, e brancos, com 7.531, concentrando conjuntamente a maior parcela do quadro docente masculino na Região Norte e na ALB. Em quantitativos inferiores situam-se os docentes pretos, em número de 1.147, os amarelos, com 293 registros, e os indígenas, que totalizam 300 vínculos, além de 1.548 casos sem declaração de cor ou raça. Os dados remetem tanto para a heterogeneidade interna do grupo quanto para a persistência de lacunas informacionais nos registros censitários.

Tabela 19: Número de docentes do sexo masculino em exercício na ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	TOTAL	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	ÍNDIGENA	N/D
Brasil	170.518	102.554	5.677	34.119	1.989	667	25.512
Norte	13.069	4.796	701	6.220	131	46	1.175
Rondônia	1.459	748	81	566	30	3	31
Acre	765	281	43	413	6	2	20
Amazonas	2.747	675	64	1.654	14	7	333
Roraima	728	271	31	256	9	3	158
Pará	4.983	1.828	279	2.323	39	25	489
Amapá	884	304	82	437	9	4	48
Tocantins	1.720	838	130	617	26	4	105
Maranhão	3.592	1.396	283	1.400	22	195	296
Mato Grosso	3.495	2.189	154	872	52	11	217

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Em consonância com o padrão observado entre as docentes, os Estados do Pará, Amazonas, Maranhão e Mato Grosso concentram os maiores contingentes de docentes do sexo masculino, com predominância de vínculos classificados como pardos e brancos. Em sentido oposto, Acre, Roraima e Amapá apresentam quadros masculinos numericamente mais restritos, ainda que com participação proporcional relevante de docentes pardos. Destaca-se novamente o Maranhão, que registra 195 docentes indígenas, configurando uma singularidade no conjunto da Amazônia Legal e refletindo especificidades étnico-territoriais que atravessam a organização regional da educação superior.

O quantitativo de docentes com necessidades específicas revela um cenário de presença bastante reduzida desse grupo na Região Norte e na ALB. Em 2024, a Região Norte contabilizou apenas 107 docentes com algum tipo de necessidade específica, com clara predominância de necessidades físicas, que somam 83 registros, enquanto casos de cegueira e deficiência intelectual aparecem de forma residual, com apenas um registro cada, e não há ocorrências de superdotação. Quando comparado ao total nacional, o peso relativo da Região Norte mostra-se ainda mais limitado, o que sugere que os processos de formação, ingresso e permanência de docentes com necessidades específicas seguem fortemente condicionados por desigualdades regionais e por fragilidades nas políticas institucionais de inclusão profissional.

Tabela 20: Número de docentes com necessidades específicas em exercício na ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	Cegueira	Surdez	Física	Intelectual	Superdotação
Brasil	27	107	181	18	13
Norte	1	22	83	1	0
Rondônia	0	5	2	0	0
Acre	0	2	1	0	0
Amazonas	0	0	0	0	0
Roraima	0	0	1	1	0
Pará	1	1	74	0	0
Amapá	0	3	0	0	0
Tocantins	0	11	5	0	0
Maranhão	0	3	4	0	1
Mato Grosso	6	1	24	6	1

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

O Estado do Pará responde pela quase totalidade dos registros de necessidades específicas de ordem física na Região Norte, concentrando 74 docentes, em contraste com a ausência completa de registros em Estados como o Amazonas e a presença apenas pontual em outros, como Acre, Amapá e Roraima. A inclusão do Maranhão e do Mato Grosso amplia numericamente o conjunto, sobretudo no caso de necessidades específicas de natureza física e intelectual, sem, contudo, alterar o padrão de poucos registros observados. Nesse sentido, a tabela ultrapassa a mera descrição quantitativa e sugere a existência de um distanciamento entre os marcos normativos da educação inclusiva e sua efetivação no exercício da docência na ALB.

A oferta de cursos de graduação na Região Norte e na ALB, revela um padrão de distribuição territorial seletivo. Em 2024, a região concentrava apenas 2.789 cursos frente a um total nacional de 45.772, o que confirma uma participação ainda reduzida no conjunto da oferta brasileira. Essa concentração torna-se mais clara ao se observar que os Estados do Pará e do Amazonas reúnem a maior parte dos cursos existentes, enquanto unidades federativas como Acre, Roraima e Amapá mantêm quantitativos menores, expondo desigualdades persistentes na distribuição da oferta formativa no território amazônico.

Tabela 21: Número de cursos de graduação na ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	CURSOS
Brasil	45.772
Norte	2.789
Rondônia	370
Acre	123
Amazonas	716
Roraima	134
Pará	992
Amapá	174

Tocantins	280
Maranhão	841
Mato Grosso	821

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Ao ampliar o recorte analítico para a ALB, constata-se um acréscimo quantitativo na oferta de cursos de graduação, na medida em que Estados como Maranhão e Mato Grosso registram volumes próximos aos dos principais polos da Região Norte. Esse aumento, contudo, não implica uma alteração substantiva do padrão distributivo, pois a concentração espacial da oferta mantém-se como traço estrutural do sistema. Nessa perspectiva, a Tabela 21 permite compreender que embora a Amazônia Legal ocupe lugar central nos discursos sobre desenvolvimento e integração nacional, permanece inserida em um modelo de educação superior que reproduz desigualdades históricas no acesso e na distribuição territorial da formação universitária.

Ao deslocar a análise para os ingressantes nos cursos de graduação, é possível dimensionar os fluxos de acesso na Região Norte. Em 2024, foram contabilizados 384.111 novos vínculos, número bastante inferior aos mais de 5 milhões observados no conjunto nacional. Essa diferença pode expressar os desafios relacionados à ampliação do acesso ao ensino superior em um contexto marcado por especificidades territoriais e socioeconômicas próprias da região. No que concerne às modalidades de ingresso, observa-se a predominância do vestibular tradicional como principal mecanismo de acesso, seguido pela utilização das notas do ENEM. Em contraste, alternativas como a avaliação seriada e os processos seletivos simplificados apresentam participação reduzida no conjunto das admissões, situando-se em posição secundária na configuração das vias de entrada ao ensino superior.

Tabela 22: Número de ingressantes nos cursos de graduação na ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	TOTAL	VESTIBULAR	ENEM	AVALIAÇÃO SERIADA	SELEÇÃO SIMPLIFICADA	PROGRAMAS ESPECIAIS
Brasil	5.010.433	3.231.302	809.988	12.216	591.121	9.877
Norte	384.111	254.327	61.004	2.040	38.028	2.270
Rondônia	43.154	28.509	6.213	0	5.331	54
Acre	18.251	11.693	4.018	0	981	40
Amazonas	85.571	57.829	10.226	1.906	9.170	50
Roraima	16.049	10.812	1.107	0	2.764	88
Pará	163.799	106.611	30.834	4	15.666	1.761
Amapá	19.878	12.516	3.615	129	1.415	48
Tocantins	37.409	26.357	4.991	1	2.701	229
Maranhão	91.625	60.446	18.770	3	7.906	121

Mato Grosso	99.471	72.929	12.434	1	6.652	157
-------------	--------	--------	--------	---	-------	-----

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Ampliando o foco para a ALB, constata-se um aumento no número de ingressantes nos Estados do Maranhão e do Mato Grosso, cujos volumes mostram-se comparáveis e, em alguns casos, superiores aos dos principais polos da Região Norte, como Pará e Amazonas. Esse crescimento numérico, entretanto, não modifica de forma substantiva o padrão estrutural de acesso, uma vez que a concentração dos ingressos continua associada às unidades federativas com maior densidade institucional e populacional. Além disso, a distribuição das formas de ingresso permanece relativamente uniforme entre os Estados, reforçando a centralidade do vestibular e do ENEM e a posição secundária de mecanismos alternativos que poderiam dialogar de maneira mais direta com as especificidades regionais.

Outro aspecto relevante diz respeito ao perfil de ingresso nos cursos de graduação presenciais e à distância segundo o tipo de financiamento. O contingente de 176.433 ingressantes na Região Norte denota que a ampliação do acesso ao ensino superior ocorre, em sua maior parte, sem a mediação direta de políticas públicas clássicas de financiamento. A categoria “outros financiamentos” concentra a parcela amplamente predominante dos ingressos, enquanto programas federais como o FIES e o PROUNI, tanto em suas modalidades integrais quanto parciais, apresentam participação quantitativamente limitada. Quadro que denota restrições na capacidade dessas políticas em alcançar a demanda regional e sugere que o acesso ao ensino superior na Amazônia Legal se organiza, em grande medida, a partir de estratégias privadas e de formas de autofinanciamento por parte dos estudantes.

Tabela 23: Ingressantes por financiamento nos cursos de graduação na ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	TOTAL	FIES	PROUNI INTEGRAL	PROUNI PARCIAL	OUTROS FINANCIAMENTOS
Brasil	1.673.188	31.797	124.590	14.771	1.528.089
Norte	176.433	3.429	12.269	1.216	163.102
Rondônia	16.491	472	905	162	15.172
Acre	7.161	123	412	79	6.738
Amazonas	50.154	513	3.238	377	46.962
Roraima	5.805	46	322	58	5.481
Pará	74.123	1.918	5.686	515	67.758
Amapá	9.590	161	921	19	8.827
Tocantins	13.109	196	785	6	12.164
Maranhão	40.549	1.354	3.092	1.667	35.707
Mato Grosso	40.513	310	1.603	87	38.829

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Os maiores quantitativos de ingressantes concentram-se no Pará, Amazonas, Maranhão e Mato Grosso, acompanhados também por uma utilização relativamente mais elevada do FIES e do PROUNI, ainda que esses programas permaneçam proporcionalmente minoritários diante do total de matrículas iniciais. Maranhão e Pará sobressaem pelo uso mais expressivo do PROUNI, especialmente na modalidade integral, o que sugere a presença de um público com maior dependência de políticas de ação afirmativa para viabilizar o acesso ao ensino superior privado. Em sentido oposto, Roraima, Acre e Amapá registram quantitativos reduzidos de ingressantes e participação ainda mais limitada dos programas de financiamento, reforçando disparidades regionais no acesso mediado por políticas públicas.

Ao considerar os ingressos por meio de programas de reserva de vagas na Região Norte, o total de 19.984 estudantes exprime a centralidade do critério de procedência de escola pública, responsável pela maior parcela dos acessos, seguido pelas reservas de caráter étnico-racial e por aquelas associadas à condição socioeconômica. A participação de pessoas com deficiência, embora numericamente menor, possui relevância qualitativa ao sinalizar avanços institucionais no reconhecimento da diversidade e na ampliação do direito à educação superior. Os dados corroboram que o acesso na Amazônia Legal segue condicionado a políticas compensatórias, que se mostram indispensáveis diante das desigualdades estruturais que atravessam o percurso educacional da população regional.

Tabela 24: Ingressantes por programas de reserva de vagas nos cursos de graduação na ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	TOTAL	PROCEDENTE DE ESCOLA PÚBLICA	ÉTNICO	COM DEFICIÊNCIA	SOCIAL/RENDA FAMILIAR	OUTROS
Brasil	171.335	132.950	79.969	4.896	58.111	4.482
Norte	19.984	11.975	7.573	423	5.126	1.732
Rondônia	1.036	1.022	541	64	317	5
Acre	951	942	775	18	486	0
Amazonas	2.991	1.486	475	19	188	1.370
Roraima	1.346	900	550	36	397	244
Pará	10.628	5.427	3.944	191	2.898	30
Amapá	800	649	274	18	123	80
Tocantins	2.232	1.549	1.014	77	717	3
Maranhão	3.097	2.762	2.445	116	1.385	1
Mato Grosso	5.736	3.805	1.693	126	636	38

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Os quantitativos mais elevados de ingressantes por ações afirmativas concentram-se no Pará, no Maranhão e no Mato Grosso, o que reflete tanto a dimensão de seus sistemas de educação superior quanto a presença mais consolidada dessas políticas em suas respectivas instituições. O Maranhão destaca-se pelo número elevado de ingressos associados a critérios étnico-raciais e socioeconômicos, o que escancara para a persistência de desigualdades

históricas fortemente relacionadas à cor/raça e à renda familiar. Em sentido oposto, Acre, Amapá e Roraima apresentam quantitativos absolutos mais reduzidos; ainda assim, em termos proporcionais, a reserva de vagas configura-se como um mecanismo decisivo de acesso ao ensino superior nesses Estados.

As condições de acesso e de permanência das mulheres com necessidades específicas na educação superior, em 2024, permitem problematizar as especificidades desse público em um território atravessado por desigualdades históricas e desafios estruturais persistentes. Os dados registram um contingente ainda reduzido de estudantes do sexo feminino com necessidades específicas inseridas no ensino superior regional, com predominância das necessidades de ordem física e intelectual, seguidas por registros de cegueira, surdez e superdotação.

Tabela 25: Estudantes da educação superior do sexo feminino com deficiência na ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	Cegueira	Surdez	Física	Intelectual	Superdotação
Brasil	2.495	1.316	14.571	5.832	2.848
Norte	213	94	1.985	1.074	309
Rondônia	46	22	240	71	25
Acre	8	3	312	574	7
Amazonas	15	5	511	287	115
Roraima	4	4	105	11	9
Pará	106	38	619	92	112
Amapá	5	4	51	12	21
Tocantins	29	18	147	27	20
Maranhão	105	21	288	43	47
Mato Grosso	46	16	420	146	76

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

A concentração mais expressiva de estudantes do sexo feminino com necessidades específicas localiza-se nos Estados do Pará, Amazonas, Maranhão e Mato Grosso, especialmente nas categorias de natureza física e intelectual. Em contraste, Acre, Amapá e Roraima apresentam números bastante reduzidos, o que ressalta a necessidade de análises mais aprofundadas para verificar se tais resultados decorrem da inexistência desses perfis ou de fragilidades nos mecanismos de acesso, acolhimento e permanência em contextos institucionais menores e territorialmente mais dispersos.

Ao retomar a análise voltada aos estudantes do sexo masculino por intermédio da Tabela 26, os dados aludem para um contingente igualmente restrito desse público no interior do sistema regional de educação superior. Predominam as necessidades específicas de natureza física e intelectual, seguidas por registros de cegueira e surdez, com registros de algumas ocorrências associadas à categoria de superdotação na região. Essa configuração sugere um

padrão de inclusão condicionado às capacidades institucionais de acolhimento e de acompanhamento pedagógico.

Tabela 26: Estudantes da educação superior do sexo masculino com deficiência na ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	Cegueira	Surdez	Física	Intelectual	Superdotação
Brasil	2.361	9.372	14.555	4.745	2.819
Norte	213	755	1.801	787	29
Rondônia	37	13	244	72	1
Acre	6	2	241	357	1
Amazonas	17	12	369	210	9
Roraima	15	0	100	14	0
Pará	108	40	620	80	7
Amapá	6	3	64	20	7
Tocantins	24	17	163	34	4
Maranhão	110	26	347	68	4
Mato Grosso	46	22	347	70	15

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Registra-se que os maiores quantitativos de estudantes do sexo masculino com necessidades específicas estão associados a unidades federativas com maior densidade institucional, como Pará, Maranhão, Mato Grosso e Amazonas, especialmente nas categorias de natureza física e intelectual, o que se relaciona à presença mais ampla de universidades e institutos federais com maior capilaridade regional. Em contraste, Acre, Amapá e Roraima registram números bastante reduzidos. No que se refere à superdotação, embora haja registros em algumas unidades da Federação, os quantitativos permanecem pouco expressivos, podendo ocorrer em razão de uma possível subidentificação desse público. O que reforça a necessidade de fortalecimento de mecanismos institucionais de reconhecimento, acompanhamento e promoção das altas habilidades/superdotação no ensino superior.

O número de matrículas nos cursos de graduação configura-se como outro dado de elevada relevância para a compreensão do sistema. As informações destacam a centralidade das universidades como principal espaço de matrícula, especialmente nos cursos de bacharelado e de licenciatura, o que reafirma o papel estratégico dessas instituições na formação acadêmica e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 27: Número de matrículas nos cursos de graduação na ALB.

UNIDE.	UNIVERSIDADE			CENTRO UNIVERSITÁRIO			FACULDADE			IF E CEFET		
	Bac.	Lic.	Tec.	Bac.	Lic.	Tec.	Bac.	Lic.	Tec.	Bac.	Lic.	Tec.
Brasil	3.395.595	1.034.751	937.315	2.051.329	514.516	876.308	839.356	100.285	181.687	106.513	69.038	59.127
Norte	261.390	120.243	59.089	179.391	53.496	56.311	94.645	6.671	5.219	8.179	9.624	8.460
Rondônia	34.582	7.541	8.287	25.632	3.277	5.323	14.451	96	357	1.401	901	2.621
Acre	17.498	5.676	2.851	11.097	2.790	3.920	1.963	223	53	193	678	652
Amazonas	83.060	22.609	11.831	53.732	14.063	19.792	18.472	1.601	2.255	1.175	1.299	1.241
Roraima	14.900	3.291	1.968	5.418	2.261	2.970	6.066	571	206	89	1.052	625
Pará	214.566	60.140	23.351	63.205	26.465	19.154	36.447	2.880	1.526	2.047	3.050	1.460
Amapá	28.322	10.323	3.593	2.587	2.332	2.379	8.920	839	597	550	807	459
Tocantins	48.968	10.663	7.208	17.720	2.308	2.773	8.326	461	225	2.724	1.837	1.402

Maranhão	110.550	35.775	10.182	43.655	10.821	12.778	36.100	7.760	2.307	3.656	3.350	757
Mato Grosso	94.608	19.065	14.518	36.186	9.409	16.350	21.520	916	1.940	4.069	2.168	2.500

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

As faculdades concentram matrículas predominantemente em cursos de bacharelado, revelando um perfil formativo mais orientado à profissionalização, enquanto os Institutos Federais e os CEFET's assumem papel importante na oferta de cursos tecnológicos, reforçando sua função histórica na formação técnica e tecnológica. As matrículas encontram-se concentradas em unidades federativas como Pará, Maranhão, Amazonas e Mato Grosso, com predominância das universidades na formação em bacharelados e licenciaturas. Em contraste, Roraima, Acre e Amapá apresentam sistemas mais restritos, nos quais faculdades e Institutos Federais assumem peso proporcionalmente maior, sobretudo na oferta de cursos tecnológicos. A expressividade das licenciaturas nas universidades de territórios como Pará e Maranhão sinaliza a relevância dessas instituições na formação de professores para a própria região, enquanto a presença de cursos tecnológicos nos Institutos Federais corresponde a estratégias de interiorização do ensino superior orientadas às demandas produtivas locais.

Em 2024 a Região Norte registrou 96.860 concluintes no ensino superior, quantitativo que reflete a finalização dos cursos de graduação em patamar inferior à demanda potencial gerada pelos ingressos e pelas matrículas examinadas anteriormente, remetendo a desafios estruturais associados à permanência, às condições socioeconômicas dos estudantes e à capacidade institucional de sustentar trajetórias acadêmicas ao longo do tempo. Esse dado encerra o movimento analítico ao reafirmar que a ampliação do acesso ao ensino superior na Amazônia Legal não se traduz, de forma automática, em conclusão dos cursos, revelando persistentes tensões entre a expansão quantitativa e a efetividade formativa no território.

Tabela 28: Número de concluintes da educação superior da ALB.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	CONCLUINTES
Brasil	1.333.828
Norte	96.860
Rondônia	10.928
Acre	4.621
Amazonas	22.425
Roraima	3.267
Pará	40.513
Amapá	4.580
Tocantins	10.526
Maranhão	24.480
Mato Grosso	22.507

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

No contexto da Região Norte e da ALB, os maiores contingentes de concluintes concentram-se em Pará, Maranhão, Amazonas e Mato Grosso, o que pode ser associado à maior densidade institucional e ao volume mais elevado de matrículas em seus respectivos sistemas de educação superior. Em contraste, Acre, Amapá e Roraima registram quantitativos mais reduzidos de concluintes. Sob essa perspectiva, a Tabela 28 permite, como fechamento da análise regional, compreender que a conclusão do ensino superior permanece marcada por desigualdades internas, reforçando a necessidade de políticas públicas integradas que articulem de modo indissociável, acesso, permanência e conclusão como fundamentos da efetiva democratização da educação superior nesse território.

Torna-se claro que a compreensão dos indicadores de acesso, permanência e conclusão do ensino superior na Região Norte e na ALB exige o exame de experiências formativas situadas em contextos territoriais específicos. Nesse movimento, o deslocamento do olhar para o Estado do Tocantins possibilita aprofundar a análise de como políticas públicas e arranjos institucionais particulares se materializam em realidades atravessadas por desafios estruturais e por demandas históricas de inclusão educacional. É nesse contexto que se insere o curso da LEdoC, concebido como estratégia de ampliação do direito à educação superior para populações que vivem do e no campo. A discussão sobre a Educação do Campo, por sua vez, demanda a retomada de aspectos históricos e políticos que antecederam sua constituição, assim como a compreensão da gênese de sua proposta formativa, tarefa que orienta a seção seguinte.

3 A REINVENÇÃO DA UNIVERSIDADE POR MEIO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS

Refletir sobre as questões que atravessam o campo brasileiro implica enfrentar a complexidade de processos históricos marcados por disputas e reivindicações que configuram esse espaço social. Trata-se de uma luta que não se limita ao acesso à terra, mas envolve o direito de nela ingressar, permanecer e dispor de condições dignas de vida, expressas no acesso à saúde, ao lazer, à cidadania e, de maneira central, à educação. Nesse horizonte, emerge a exigência de uma formação superior capaz de reconhecer as especificidades dos sujeitos que vivem do e no campo, dialogando com seus anseios, saberes e modos de vida. A educação, nesse sentido, afirma-se como dimensão constitutiva da justiça social e como elemento estratégico para a promoção do desenvolvimento territorial.

3.1 Educação Rural e Educação do Campo

A constituição das práticas educativas, conforme assinalam Antônio e Lucini (2007), emerge historicamente das demandas de distintos grupos sociais pela garantia de seus direitos fundamentais. Tal compreensão impõe a necessidade de reconhecer que a formação social brasileira permanece profundamente atravessada por heranças coloniais, as quais se expressam tanto na persistência de desigualdades estruturais quanto nos modos de organização do Estado. Nesse sentido, a configuração dos governos e a gestão do espaço público no Brasil revelam a continuidade de matrizes rurais e patriarcais, que influenciam decisivamente a definição das políticas, a distribuição de poder e, por conseguinte, a orientação e a materialização das práticas educativas no país.

A Educação Rural não se constituiu como exceção a essas determinações históricas e estruturais. No contexto brasileiro, foi sistematicamente relegada a posições subalternas no interior das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que permaneceu associada a uma concepção socialmente disseminada segundo a qual a população do campo não necessitaria de escolarização formal por se tratar de um saber supostamente próprio e exclusivo dos espaços urbanos. Tal entendimento, profundamente marcado por preconceitos de ordem social e cultural, contribuiu para a naturalização da exclusão educacional no meio rural e para a reprodução de desigualdades historicamente consolidadas entre campo e cidade (Leite, 1999).

Durante longo período, prevaleceu uma compreensão equivocada segundo a qual a vida no meio rural prescindiria dos conhecimentos sistematizados e socialmente produzidos. Tal percepção, alicerçada em estereótipos e em uma hierarquização desigual dos saberes,

desconsiderou a complexidade das práticas sociais do campo e contribuiu para legitimar a negação do direito ao acesso pleno ao conhecimento escolar, reforçando processos históricos de marginalização educacional das populações rurais (Antônio; Lucini, 2007).

O destinatário da educação rural é a população agrícola, compreendida como o conjunto de sujeitos para os quais a agricultura constitui o principal meio de subsistência. Contudo, quando a escola situada no espaço rural passa a ofertar uma educação estruturada nos mesmos moldes daquela destinada às populações que vivem e trabalham em contextos urbanos, sem qualquer esforço de adequação às especificidades socioculturais, econômicas e territoriais do campo, tal proposta educativa perde sua pertinência para esses sujeitos. Nessas condições, a educação oferecida deixa de responder às demandas da vida rural, comprometendo sua função formativa e reafirmando a inadequação histórica das políticas educacionais voltadas às populações do campo (Ribeiro, 2012).

Com a intensificação do processo de urbanização e o aumento dos fluxos migratórios, a educação rural passou a integrar de forma mais sistemática o campo de análises e de preocupações de diferentes setores vinculados à Educação. Já no século XIX podem ser identificadas iniciativas e intenções do poder público no sentido de prover o meio rural com instituições escolares; contudo, tais esforços permaneceram pontuais e fragmentados. Foi apenas a partir da década de 1930 que a educação destinada às populações do campo adquiriu maior visibilidade no cenário nacional, passando a ser reconhecida como objeto de atenção mais consistente por parte do Estado e das políticas educacionais (Calazans, 1993).

Entretanto, tais iniciativas tinham como objetivo central apenas a fixação do homem no campo, não se orientando por uma perspectiva emancipatória. Tampouco reconheciam o espaço rural como território de saberes, de vida social e de produção de conhecimentos, reduzindo-o a uma função instrumental subordinada às necessidades econômicas e aos interesses do projeto de modernização vigente, o que reforçou a negação histórica da legitimidade cultural e epistemológica dos sujeitos do campo (Leite, 1999).

O entendimento então predominante parecia estar sedimentado em uma concepção de educação rural restrita à alfabetização instrumental, ensinar a ler, escrever e contar e à transmissão de práticas agrícolas elementares. Tal perspectiva não se orientava pela formação integral nem pela emancipação dos sujeitos do campo, mas restringia-se a mantê-los em seus territórios de origem com o propósito de conter o superpovoamento dos centros urbanos. Essa visão insere-se claramente na lógica liberal, na medida em que dissocia educação e desenvolvimento social, reduzindo a escolarização rural a um mecanismo funcional de controle demográfico e de manutenção da ordem socioeconômica em detrimento da afirmação do campo

como espaço legítimo de produção de saberes, de cidadania e de transformação social (Antônio; Lucini, 2007).

Na década de 1960, emergiu no Brasil uma proposta pedagógica de caráter revolucionário formulada por Paulo Freire, denominada Pedagogia Libertadora, a qual se fundamentava nas experiências cotidianas e nas práticas sociais das classes populares como eixo estruturante do processo educativo, orientando-se para a construção crítica do conhecimento e para a promoção de uma transformação educacional de natureza emancipatória (Paludo, 2001). A partir dessa abordagem inovadora, a educação destinada às áreas rurais passou a constituir objeto de intensos estudos, debates e disputas no campo educacional. Esse movimento reflexivo e político produziu desdobramentos, culminando, inclusive, na substituição da terminologia *educação rural* por *educação do campo* a partir do final da década de 1990. Tal deslocamento conceitual expressa uma inflexão paradigmática ao reconhecer o campo não apenas como espaço de produção agrícola, mas como território de vida e de produção de conhecimentos, marcado por ampla diversidade cultural, social, econômica e política, no qual os sujeitos do campo são compreendidos como protagonistas de seus processos históricos e formativos (Antônio; Lucini, 2007).

A Educação do Campo configura-se como um fenômeno histórico e social da realidade brasileira protagonizado pelos trabalhadores do campo e por suas organizações coletivas, com a finalidade de incidir nas políticas educacionais de modo a adequá-las aos interesses e às necessidades das comunidades camponesas. Trata-se de uma construção político-pedagógica comprometida com uma formação que problematiza as condições de vida do e no campo, articulando dimensões como trabalho, terra, reforma agrária, agricultura familiar, moradia, educação e cultura, em estreita vinculação com as lutas dos movimentos sociais. Ao inscrever-se em um projeto societário não excludente, a Educação do Campo afirma a centralidade dos sujeitos camponeses, reconhece a legitimidade de seus saberes e modos de vida e orienta-se pelo respeito à diversidade social, cultural e ambiental, bem como pela defesa de todas as formas de vida e da sustentabilidade do planeta (Caldart, 2012).

As divergências entre a Educação Rural e a Educação do Campo expressam projetos societários, políticos e pedagógicos profundamente distintos. A Educação Rural historicamente se estruturou a partir dos interesses capitalistas de empresários, latifundiários e do agronegócio, articulando-se a práticas assistencialistas e de controle político, sustentadas por uma pedagogia tradicional e por um modelo territorial baseado na monocultura. Nesse paradigma, prevalece a transposição acrítica de um “pacote urbano” para o campo (currículo, calendário escolar e docentes oriundos da cidade), resultando em um ensino fragmentado, ajustado aos modelos

hegemônicos de desenvolvimento econômico e às demandas das classes dominantes. Trata-se de uma proposta elaborada para os sujeitos do campo a partir de valores externos que desqualificam seus modos de produção da vida, reforçam o individualismo e produzem uma postura passiva, marcada pela conformação à condição de oprimido e pela consolidação de práticas antidialógicas (Oliveira, 2013).

Em contraposição, a Educação do Campo fundamenta-se nos interesses do povo camponês e dos movimentos sociais do campo, orientando-se por matrizes pedagógicas libertadoras, críticas e historicamente situadas. Seu referencial territorial é o campesinato e a policultura, com currículos e calendários escolares construídos a partir das especificidades locais e com a centralidade de educadores vinculados às próprias comunidades. Nessa perspectiva, o ensino assume caráter transdisciplinar e articula-se a um modelo sustentável de agricultura familiar, configurando-se como proposta contra-hegemônica, construída a partir dos valores sociais, econômicos, políticos e culturais dos sujeitos do campo. Trata-se de uma educação de caráter coletivo e ativo, na qual os sujeitos se reconhecem como protagonistas de sua história, engajados na luta contra as formas de opressão, orientados pelo diálogo, pela organização coletiva e pela emancipação social (Oliveira, 2013).

A expressão *Educação do Campo* tem sua origem na denominação Educação Básica do Campo, forjada no contexto preparatório da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia (GO) no período de 27 a 30 de julho de 1998. Tal nomenclatura refletia, naquele momento, a centralidade da luta pela garantia do direito à educação básica às populações camponesas, historicamente excluídas das políticas educacionais. Posteriormente, a partir dos debates aprofundados no Seminário Nacional ocorrido em Brasília entre 26 e 29 de novembro de 2002, consolidou-se a adoção do termo Educação do Campo, sinalizando um alargamento conceitual, político e epistemológico da proposta. Essa decisão foi reafirmada e legitimada nos debates da II Conferência Nacional realizada em julho de 2004, consolidando a Educação do Campo como um projeto político-pedagógico que ultrapassa a dimensão da escolarização básica e afirma o campo como território de vida, de direitos e de produção de saberes, protagonizado por seus sujeitos históricos (Caldart, 2012).

Nas discussões que antecederam a elaboração do documento-base da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, encontram-se os fundamentos que sustentam a identidade terminológica então adotada. A opção pelo uso da expressão *campo* em substituição a *rural* não se configurou como mera escolha semântica, mas como decisão política e conceitual orientada pela necessidade de ampliar o horizonte analítico do debate,

incorporando uma reflexão sobre o sentido contemporâneo do trabalho camponês e sobre as lutas sociais e culturais dos grupos que buscam assegurar a reprodução material e simbólica desse trabalho. Nesse sentido, ao se tratar de Educação do Campo, refere-se a uma concepção educativa que se dirige ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, reconhecendo-os como sujeitos históricos, portadores de saberes próprios e protagonistas de processos formativos articulados às suas condições de vida, trabalho e organização social (Kolling; Nery; Molina, 1999).

Entre os esforços que contribuíram para a constituição da Educação do Campo destacam-se as lutas pela transformação da realidade educacional específica dos territórios de Reforma Agrária, articuladas a um conjunto diverso de experiências históricas de resistência e organização coletiva. Nesse processo, inscrevem-se iniciativas como as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFA's), Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), pelas organizações indígenas e quilombolas, pelo bem como por organizações sindicais, diferentes comunidades e escolas situadas no meio rural. Tais experiências ao articularem educação, trabalho, território e identidade, contribuíram de forma decisiva para a construção de uma proposta educativa comprometida com os direitos dos povos do campo e com a tentativa de superação das desigualdades historicamente produzidas no acesso e na qualidade da educação (Caldart, 2012).

A Educação do Campo é um projeto em construção e,

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma [...] (Caldart, 2012, p. 263).

A Educação do Campo dialoga com a realidade dos camponeses, construindo uma educação do povo no campo e não apenas com ele, nem mesmo para eles, pautando-se no diálogo e objetivando a luta por justiça e igualdade social. Os três referenciais prioritários da

Educação do Campo são: I) *Tradição do pensamento pedagógico socialista* que envolve a relação entre educação e o trabalho, reforçando a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, II) *Pedagogia do Oprimido e as experiências da educação popular*, que possuem como base Paulo Freire, pois, a realização da prática pedagógica do oprimido proporciona a legitimação dos sujeitos do campo em um projeto emancipatório educativo; e, III) *Pedagogia do Movimento*, que é uma reflexão pautada na produção das experiências educativas dos próprios movimentos, em especial do campo (Ghedin, 2012).

Com o objetivo de tornar mais compreensível o processo que fundamenta a Educação do Campo, Ghedin (2012) propõe a denominada “analogia da árvore”, por meio da qual explicita a concepção e os princípios orientadores desse projeto educativo. Na porção inferior, representada pelas raízes, situam-se os princípios que constituem o alicerce de todo o processo formativo do estudante, compreendidos como a base que sustenta e nutre a ação educativa. O tronco, por sua vez, simboliza os elementos indispensáveis para que a escola reconheça e respeite os sujeitos do campo, seus saberes, seus modos de produção e suas formas de organização social, ao mesmo tempo em que abriga aspectos fundamentais para o cultivo da identidade dos estudantes, tais como autoestima, pertencimento, memória coletiva e práticas de partilha.

Figura 3: Princípios e concepções da Educação do Campo.



Fonte: adaptado pelo autor a partir de Ghedin (2012).

Já a copa da árvore reúne dimensões estruturantes da organização escolar, incluindo currículo, organização pedagógica, sistema de ensino, financiamento, formação de educadores, gestão escolar participativa e infraestrutura. Nessa metáfora, as raízes representam a absorção da seiva, entendida como os conhecimentos que emergem da terra e da realidade vivida, responsáveis por nutrir a escola para que ela floresça e produza frutos, sendo esses princípios o ponto de partida para a organização da escola do campo, de suas ações educativas e de seu currículo. Tal compreensão conduz ao entendimento de que a escola enquanto espaço de produção de saberes não pode dissociar-se da realidade dos estudantes, sob pena de comprometer o sentido formativo e social de sua prática pedagógica (Ghedin, 2012).

Em consonância com as discussões apresentadas, torna-se possível compreender a Educação do Campo como um projeto político-pedagógico historicamente construído, ancorado nas lutas sociais, na valorização dos saberes camponeses e na defesa de uma educação contextualizada, emancipatória e socialmente referenciada. Esse acúmulo teórico, político e conceitual evidencia que a efetivação dos princípios da Educação do Campo demanda não apenas a redefinição dos currículos e das práticas escolares, mas também a constituição de processos formativos específicos para os sujeitos responsáveis por materializar esse projeto no cotidiano das escolas. É nesse horizonte que se insere a LEdoC, entendida como uma resposta institucional e formativa às demandas históricas dos povos do campo, cuja análise permite aprofundar a compreensão sobre os mecanismos de formação docente comprometidos com a realidade, os territórios e os projetos societários que orientam a Educação do Campo no Brasil.

3.2 A Licenciatura em Educação do Campo

Uma das frentes do processo recente de expansão da Educação Superior no Brasil ocorreu por intermédio da formação específica de educadores do campo por meio da implementação de 78 (setenta e oito) cursos de graduação em LEdoC em diferentes instituições de ensino superior distribuídas pelo território nacional. Tal iniciativa expressa um movimento de institucionalização das demandas históricas dos povos do campo no âmbito universitário, ao mesmo tempo em que reafirma a centralidade da formação docente como elemento estratégico para a consolidação dos princípios políticos, pedagógicos e sociais que orientam a Educação do Campo.

O Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo) constitui uma das políticas de Estado mais recentes voltadas à educação dos povos que vivem do e no campo, tendo como propósito oferecer suporte técnico e financeiro a Estados, municípios e ao Distrito Federal para

a implementação da Política Nacional de Educação do Campo. O programa abrange escolas do campo e quilombolas, estruturando suas ações em quatro eixos: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas, 2. Formação de Educadores, 3. Educação Profissional e Tecnológica e 4. Infraestrutura (Molina, 2015).

É no segundo eixo correspondente à formação de educadores que se inscreve de modo mais direto a atuação do Estado, materializada no apoio e na viabilização da implantação dos 78 cursos de LEdoC. Tal ação estatal revela o reconhecimento institucional da formação docente como dimensão estratégica para a consolidação da Educação do Campo ao assumir a responsabilidade de criar condições políticas, administrativas e acadêmicas para a implementação desses cursos no sistema de educação superior brasileiro (Molina, 2015). No Estado do Tocantins, a oferta da LEdoC ocorre em duas instituições federais de ensino superior, a saber: a UFT, por meio do *Campus* de Arraias, e a UFNT, no Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis, configurando-se como polos estratégicos para a formação de educadores do campo e para a interiorização das políticas de educação superior voltadas às especificidades regionais.

O mapeamento dos cursos de LEdoC em funcionamento no Brasil em 2026 possibilita compreender, em escala nacional, sua distribuição territorial, institucional e formativa enquanto política estratégica voltada à formação de professores do campo. Observa-se uma concentração desses cursos nas regiões Norte e Nordeste, o que dialoga diretamente com a trajetória histórica das desigualdades educacionais e com a centralidade dos territórios rurais nesses espaços, onde as demandas por acesso à educação superior permanecem mais agudas.

Tabela 29: Cursos de Licenciatura em Educação do Campo ativos no Brasil - 2026.

REGIÃO NORTE				
ESTADO	INSTITUIÇÃO	CURSO	CÓDIGO	MUNICÍPIO
Amapá	Universidade Federal do Amapá	Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia	1321327	Mazagão
Amapá	Universidade Federal do Amapá	Educação do Campo – Física e Biologia	5001243	Mazagão
Pará	Universidade Federal do Pará	Educação do Campo	5001236	Altamira
Pará	Universidade Federal do Pará	Educação do Campo	1134445	Abaetetuba
Pará	Universidade Federal do Pará	Educação do Campo	5001237	Cametá
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Educação do Campo	1179416	Marabá
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Educação do Campo	1453293	Breves
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Educação do Campo	1179413	Bragança

Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Educação do Campo	5001089	Santarém
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Educação do Campo	1656727	Abaetetuba
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Educação do Campo	1179414	Castanhal
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Educação do Campo	1697978	Óbidos
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Educação do Campo	5001074	Breves (em processo para fechamento)
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Educação do Campo	1179411	Altamira (em processo para fechamento)
Pará	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Educação do Campo	1113549	Marabá
Rondônia	Universidade Federal de Rondônia	Educação do Campo	1300418	Rolim de Moura
Roraima	Universidade Federal de Roraima	Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais	1186746	Boa Vista
Roraima	Universidade Federal de Roraima	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática	1186297	Boa Vista
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins	Educação do Campo – Linguagens e Códigos (Artes e Música)	1300181	Arraias
Tocantins	Universidade Federal do Norte do Tocantins	Educação do Campo – Linguagens e Códigos (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)	1316023	Tocantinópolis
REGIÃO NORDESTE				
ESTADO	INSTITUIÇÃO	CURSO	CÓDIGO	MUNICÍPIO
Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Educação do Campo – Ciências da Natureza ou Matemática	1271854	Não informado
Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Educação do Campo – Ciências Agrárias	1206616	Amargosa
Bahia	Universidade do Estado da Bahia	Educação do Campo	1264335	Itaberaba
Bahia	Universidade do Estado da Bahia	Educação do Campo	1676854	Juazeiro
Bahia	Universidade Federal da Bahia	Educação do Campo	119950	Salvador
Ceará	Universidade Federal do Ceará	Interdisciplinar em Educação do Campo	1675359	Fortaleza
Ceará	Universidade Regional do Cariri	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática	1270733	Crato
Ceará	Universidade Regional do Cariri	Educação do Campo – Linguagens e Códigos	1270734	Crato
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática	123511	Não informado
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão	Educação do Campo – Ciências Agrárias	123513	Bacabal
Pernambuco	Universidade de Pernambuco	Interdisciplinar em Educação do Campo	1675037	Petrolina
Piauí	Universidade Federal do Piauí	Educação do Campo – Ciências da Natureza	1270636	Teresina

Piauí	Universidade Federal do Piauí	Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais	1270649	Bom Jesus
Piauí	Universidade Federal do Piauí	Educação do Campo – Ciências da Natureza	1270592	Picos
Piauí	Universidade Federal do Piauí	Educação do Campo – Ciências da Natureza	1270584	Floriano
Piauí	Universidade Federal do Delta do Parnaíba	Educação do Campo – Ciências da Natureza	1675338	Parnaíba
Rio Grande do Norte	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Educação do Campo	1709667	Não informado
Rio Grande do Norte	Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Centro de Formação de Profissionais de Educação	Interdisciplinar em Educação do Campo	1687320	Natal
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	Interdisciplinar em Educação do Campo	1119819	São Cristóvão (em processo para fechamento)
REGIÃO CENTRO-OESTE				
ESTADO	INSTITUIÇÃO	CURSO	CÓDIGO	MUNICÍPIO
Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais	1675941	Goiânia
Goiás	Universidade Federal de Catalão	Educação do Campo	1293027	Catalão
Goiás	Universidade Federal de Goiás	Educação do Campo	1293028	Goiás
Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Ciências Humanas	1268597	Dourados
Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação do Campo	1269875	Campo Grande
Distrito Federal	Universidade de Brasília	Educação do Campo	112176	Brasília
REGIÃO SUDESTE				
ESTADO	INSTITUIÇÃO	CURSO	CÓDIGO	MUNICÍPIO
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação do Campo	1267954	Vitória
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação do Campo	1278627	São Mateus
Minas Gerais	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Educação do Campo	1261902	Uberaba
Minas Gerais	Universidade Federal de Viçosa	Educação do Campo – Ciências da Natureza	1285225	Viçosa
Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais	Educação do Campo	1425244	Inconfidentes
Minas Gerais	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Educação do Campo	1265050	Diamantina
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação do Campo	103079	Belo Horizonte
Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense	Interdisciplinar em Educação do Campo	1303424	Não informado
Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação do Campo	5001335	Seropédica
Rio de Janeiro	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Mulyaert	Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática	1291182	Campos dos Goytacazes
Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação do Campo	150193	Seropédica
São Paulo	Universidade Federal do ABC	Interdisciplinar em Educação do Campo	1675401	São Bernardo do Campo
REGIÃO SUL				
ESTADO	INSTITUIÇÃO	CURSO	CÓDIGO	MUNICÍPIO

Paraná	Universidade Federal da Fronteira Sul	Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza	1455378	Laranjeiras do Sul
Paraná	Universidade Federal do Paraná	Educação do Campo – Ciências da Natureza	1322306	Matinhos
Paraná	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação do Campo – Em Ciências da Natureza e Matemática	1150859	Cascavel
Paraná	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação do Campo – Em Ciências Agrárias	1150875	Cascavel
Paraná	Universidade Federal da Fronteira Sul	Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas	1279327	Não informado
Paraná	Universidade Federal da Fronteira Sul	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias	5000395	Laranjeiras do Sul (em processo para fechamento)
Paraná	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	Educação do Campo	1675446	Curitiba
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação do Campo	122346	Florianópolis
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria	Educação do Campo	1703646	Não informado
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria	Educação do Campo	1382797	Não Informado (em processo para fechamento)
Rio Grande do Sul	Universidade Federal da Fronteira do Sul	Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza	1276258	Erechim
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação do Campo – Ciências da Natureza	1316611	Porto Alegre
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Pampa	Educação do Campo	1265385	Dom Pedrito
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande	Educação do Campo	1270331	São Lourenço do Sul
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação do Campo – Ciências da Natureza	1278882	Tramandaí
Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Educação do Campo – Ciências Agrárias	1269249	Jaguari (em processo para fechamento)

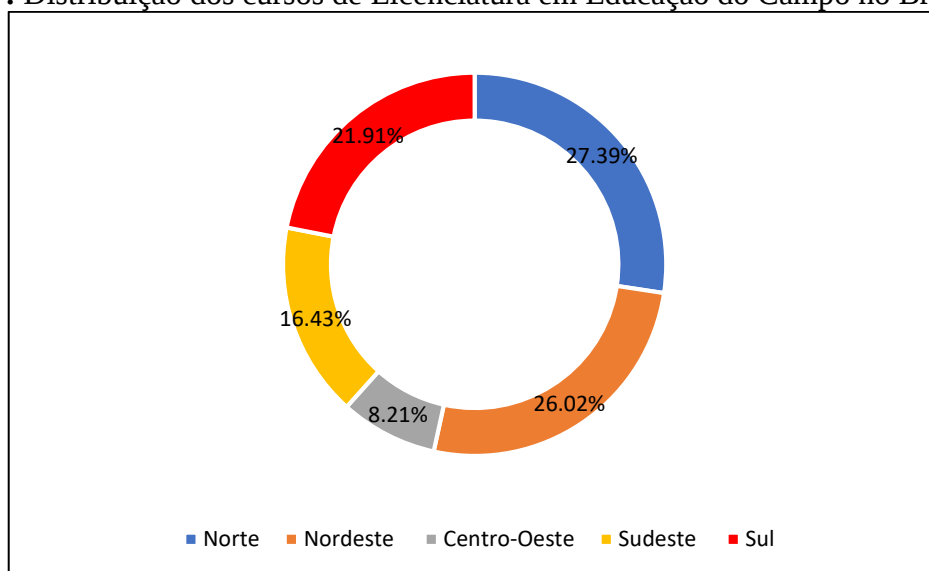
Fonte: elaborado a partir de MEC (2026).

Na Região Norte, sobressai o protagonismo das universidades federais e, de maneira especialmente relevante, dos Institutos Federais, que assumem papel central na interiorização da oferta ao alcançar municípios de médio e pequeno porte, muitos deles situados em áreas de difícil acesso. Já nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, a tabela exibe uma presença quantitativamente menor dos cursos, embora marcada por maior diversidade institucional, com atuação de universidades federais, estaduais e, de forma pontual, de instituições confessionais e de institutos federais. Nessas regiões, os cursos tendem a concentrar-se em capitais e cidades-polo, o que expõe limites persistentes à interiorização da política, sobretudo quando confrontada com a lógica territorial que fundamenta a Educação do Campo.

Registra-se, ainda, a existência de seis cursos de LEdoC em processo de fechamento nos Estados do Pará, Sergipe, Paraná e Rio Grande do Sul, o que introduz um elemento crítico no panorama nacional dessa política formativa. A interrupção dessas ofertas pode expor fragilidades institucionais e políticas que vão além de questões administrativas, refletindo desafios de natureza estrutural associados ao financiamento, à manutenção dos quadros docentes, à viabilidade acadêmica dos projetos pedagógicos e ao lugar efetivamente atribuído à Educação do Campo no interior das agendas governamentais.

A distribuição regional dos cursos de LEdoC no Brasil em 2026 permite a compreensão da espacialização desigual dessa política formativa no território nacional. Constata-se uma concentração mais expressiva dos cursos nas regiões Norte e Nordeste, o que reforça uma relação direta entre a oferta da LEdoC e territórios historicamente marcados pela presença de populações camponesas, comunidades tradicionais e elevados índices de desigualdade social e educacional. Configuração que demonstra que a implementação da LEdoC não se realiza de forma homogênea, mas se orienta por demandas territoriais específicas associadas à necessidade de formação de professores para atuação em contextos do campo e em realidades sociais atravessadas por processos históricos de restrição ao acesso ao ensino superior.

Gráfico 7: Distribuição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil - 2026.



Fonte: elaborado pelo autor a partir de MEC (2026).

Em uma análise mais aprofundada, o gráfico permite a compreensão de que a menor incidência de cursos em regiões como Sudeste e Sul não está associada à ausência do campo nesses espaços, mas decorre de escolhas políticas e institucionais que priorizaram territórios considerados mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico. Essa configuração reforça o caráter estratégico da LEdoC como política pública orientada por princípios de equidade ao

buscar reduzir diferenças regionais e ampliar o acesso ao ensino superior para sujeitos historicamente marginalizados. A distribuição regional dos cursos suscita reflexões críticas sobre a sustentabilidade e a ampliação dessa política, indicando a necessidade de sua consolidação como ação de Estado e não apenas como iniciativa pontual de modo a assegurar a continuidade da formação docente do campo e o fortalecimento de projetos educativos comprometidos com o desenvolvimento social, cultural e político dos territórios brasileiros.

Em 2026 a experiência das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) perfaz 19 anos de trajetória, consolidando-se como uma política pública de formação docente orientada às especificidades do campo. Conforme destaca Molina (2017), a LEdoC foi institucionalizada pelo Ministério da Educação a partir de 2007, tendo como marco inicial quatro experiências-piloto desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Universidade de Brasília, pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade Federal de Sergipe. Essas experiências inaugurais estruturaram-se no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em LEdoC (PROCAMPO), concebido como resposta direta às reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo formuladas durante a II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, conferindo à política um caráter originariamente participativo, territorializado e socialmente referenciado.

A matriz curricular inicialmente adotada para o curso teve como referência experiências formativas desenvolvidas desde o ano de 2005 na UFMG, as quais serviram de base para a estruturação pedagógica da proposta. Essas experiências pioneiras contribuíram para a consolidação de princípios e diretrizes voltados à formação de educadores do campo, sendo posteriormente ressignificadas no processo de implantação do curso, em consonância com as especificidades institucionais e territoriais em que passou a ser ofertado.

A partir das experiências-piloto, em 2008 e 2009, o MEC lançou editais para que mais universidades também pudessem ofertar a Licenciatura, porém como projeto especial de turmas únicas. Em 2012, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país. Objetivando garantir a implementação dos cursos, o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos como suporte para esse processo (Molina, 2017, p. 589).

A expansão das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) não pode ser compreendida de forma dissociada dos conflitos estruturais que atravessam o modelo hegemônico de desenvolvimento imposto ao campo brasileiro. Inserida nesse contexto de disputas territoriais, econômicas e políticas, a Educação do Campo demanda a compreensão de

que a escola do campo pode assumir um papel estratégico como aliada dos sujeitos sociais em luta, fortalecendo processos de resistência e afirmação identitária. Nessa perspectiva, a instituição escolar deixa de ser um instrumento de reprodução das desigualdades para constituir-se como espaço de formação, capaz de contribuir para a permanência dos camponeses em seus territórios e para a defesa de seus modos de vida, saberes e projetos de existência coletiva (Molina, 2015).

Em perspectiva histórico-temporal, os principais acontecimentos que antecederam a institucionalização da LEdoC no Brasil revelam esse curso não como uma iniciativa isolada, mas como resultado de um longo processo de acumulação política, social e pedagógica. O percurso inicia-se na década de 1970 em um contexto marcado pela reorganização dos movimentos sociais e pela luta pela redemocratização, quando emergem experiências educativas contra-hegemônicas como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), que introduziram práticas formativas vinculadas ao trabalho, à alternância e à realidade camponesa.

A expansão das EFA's ao longo da década e a primeira experiência no ensino médio, em 1976, revelam o adensamento de propostas educacionais voltadas ao campo, antecipando princípios que posteriormente seriam incorporados à Educação do Campo. A criação do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1987, aprofundou essa trajetória ao politizar a educação como dimensão estratégica da luta pela terra e pela cidadania, articulando formação escolar, organização coletiva e projeto societário.

Tabela 30: Antecedentes da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.

ANO	EVENTO/OCORRÊNCIA
1970	Foi um período de organização dos movimentos sociais, bem como, da luta pela democracia. É nessa década que surgem a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Estado do Espírito Santo.
1976	Apesar de terem surgido no final da década de 60, na década de 70 as EFAs vão se expandindo e, em 1976, inicia-se a primeira experiência relacionada ao ensino médio.
1987	Criação do Setor de Educação junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).
1996	Edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96.
1997	Realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA).
1998	Criada a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e fora criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
2004	Realização da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo e ainda, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).
2007	Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em LEdoC (PROCAMPO).
2010	Realização do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).
2012	Foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

2014	Expansão da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC).
-------------	--

Fonte: dados do autor (2023).

Nos anos 1990 e 2000, a Tabela 30 ilustra um movimento progressivo de institucionalização dessas demandas no âmbito das políticas públicas educacionais. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, estabelece o marco normativo geral que possibilita a diversificação de modalidades e projetos formativos, ao passo que a realização do I ENERA, em 1997, e a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, consolidaram um espaço nacional de formulação política e pedagógica. A criação do PRONERA, nesse mesmo período, representa um salto qualitativo ao inserir a educação do campo na agenda estatal, ainda que de forma focalizada.

Esse processo se aprofunda na década seguinte com a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo e a criação da SECADI, em 2004, culminando na instituição do PROCAMPO, em 2007, e do FONEC, em 2010, instâncias que fortalecem a formação superior específica para docentes do campo. A criação do PRONACAMPO, em 2012, e o início das primeiras entradas de estudantes na LEdoC, em 2014, encerram esse ciclo histórico, corroborando que a LEdoC emerge como síntese de décadas de mobilização social, disputas políticas e construção coletiva de um projeto educativo ancorado nos direitos e nas especificidades dos sujeitos do campo.

O período inicial do Movimento da Educação do Campo insere-se em um contexto histórico marcado, simultaneamente, pela crise do latifúndio tradicional e pelo processo de consolidação do agronegócio como modelo hegemônico de produção no meio rural. Trata-se de uma conjuntura caracterizada por fissuras na coesão das classes dominantes cuja relativa fragilização abriu brechas políticas e institucionais para a intensificação das lutas sociais no campo. Nesse cenário, as reivindicações por terra, trabalho, educação e reconhecimento social ganharam maior visibilidade e capacidade de articulação, possibilitando a emergência de agendas coletivas que tensionaram o padrão excludente de desenvolvimento no campo e afirmaram a educação como dimensão estratégica na disputa por direitos e por novos projetos de sociedade no espaço agrário brasileiro.

Não tínhamos como analisar naquele momento, mas hoje, com um pouco mais de retrovisão histórica, é possível afirmar que ocupamos um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macro-econômico brasileiro, capitalista, neoliberal): [...] entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistamos o Pronera e constituímos a Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 5).

A partir da intensificação das cobranças empreendidas pelos movimentos sociais para o atendimento das pautas deliberadas na II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC), foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de elaborar uma proposta de formação específica de educadores e educadoras do campo. Esse GT teve como atribuição central a construção de um desenho formativo capaz de subsidiar a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a ser posteriormente submetido à apreciação do Ministério da Educação. Após um processo marcado por sucessivos encontros, debates e reelaborações coletivas, o Ministério aprovou a proposta construída, consolidando o desenho institucional das Licenciaturas em Educação do Campo como política pública de formação docente, ancorada nas demandas históricas dos sujeitos do campo e nas diretrizes formuladas a partir da interlocução entre Estado, universidades e movimentos sociais (Molina, 2015). Assim,

[...] foram convidadas a integrar a proposta universidades que já tinham experiências na oferta de cursos de Educação do Campo e parcerias com os movimentos sociais e sindicais, o que não se repetiu nesta ampliação dos 42 cursos, havendo, entre eles IES que nunca desenvolveram projetos de ensino, pesquisa ou extensão nesta área de conhecimento (Molina, 2015, p. 151).

As iniciativas precursoras das Licenciaturas em Educação do Campo pautaram-se por critérios específicos para a escolha das instituições responsáveis pela oferta dos cursos, considerando, entre outros aspectos, a trajetória acadêmica acumulada, a inserção territorial, a interlocução com os movimentos sociais do campo e a capacidade institucional de desenvolver propostas formativas diferenciadas. Esse rigor inicial, ainda considerando Molina (2015), não se manteve de forma sistemática no processo de ampliação da modalidade, o que pode ter introduzido assimetrias na implementação, isso porque,

[...] essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social (Molina, 2015, p. 590).

O curso de LEdoC tem como espaço privilegiado de atuação a escola da Educação Básica, ao mesmo tempo em que se orienta para a formação de educadores e educadoras com competências que extrapolam o exercício restrito da docência, habilitando-os a intervirem na gestão de processos educativos escolares quanto nos contextos comunitários. Trata-se, portanto,

de uma proposta formativa que articula ensino, gestão e participação social, reconhecendo a complexidade dos territórios do campo e a necessidade de profissionais capazes de dialogarem com projetos educativos enraizados nas realidades locais. O currículo do curso estrutura-se a partir de uma estratégia de trabalho docente de caráter multidisciplinar, organizada em quatro grandes áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. O que confere à formação um perfil integrado e coerente com os princípios epistemológicos e pedagógicos da Educação do Campo (Molina, 2015).

A implantação da LEdoC desencadeou um conjunto de potencialidades e desafios, entre os quais se sobressaem, no plano das potencialidades, três aspectos estruturantes. Em primeiro lugar, destaca-se a consolidação da Educação do Campo como área reconhecida de produção de conhecimento, movimento associado à constituição e ao fortalecimento de grupos de pesquisa em diferentes instituições que ofertam essa licenciatura. Esse processo contribuiu para a ampliação dos referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos do campo, favorecendo a legitimação acadêmica e a expansão das agendas investigativas vinculadas à temática (Molina, 2015).

Em segundo lugar, verifica-se um acúmulo político-institucional de forças voltado à conquista e ao aprofundamento de novas políticas públicas, na medida em que a LEdoC se configura como porta de entrada para a criação de outras ofertas formativas destinadas às populações que vivem do e no campo, ampliando o reconhecimento de seus direitos educacionais. E, em terceiro, destaca-se a ampliação do uso e do acesso a novas tecnologias nas escolas do campo, uma vez que as exigências decorrentes das atividades acadêmicas, dos processos formativos e da produção de conhecimentos passam a demandar, de forma crescente, a incorporação de recursos tecnológicos aos processos pedagógicos, provocando as redes de ensino a promoverem condições materiais mais adequadas à efetivação dessas práticas (Molina, 2015).

A LEdoC enfrenta obstáculos estruturais que incidem diretamente sobre sua coerência política e pedagógica. Um primeiro desafio diz respeito à definição e ao fortalecimento de estratégias de ingresso que assegurem, de fato, o acesso dos sujeitos camponeses às licenciaturas, o que implica a adoção de processos seletivos específicos e diferenciados, capazes de reconhecerem as trajetórias educativas e as condições socioterritoriais daqueles que vivem do e no campo. Um segundo desafio refere-se à manutenção do protagonismo dos movimentos sociais, cuja participação ativa é condição fundamental para vincular o processo formativo às lutas sociais e coletivas que historicamente fundamentam a Educação do Campo, evitando sua

institucionalização desvinculada das bases sociais que lhe deram origem. O desafio relacionado à concepção de alternância exige a valorização equilibrada dos dois tempos formativos (universidade e comunidade) de modo a impedir a hierarquização entre eles, especialmente a recorrente desconsideração do tempo comunidade, o que compromete a organicidade da formação e a articulação entre conhecimento acadêmico e saberes produzidos nos territórios, conforme adverte Molina (2015).

Diante dos desafios, especialmente aqueles relacionados à efetivação da concepção de alternância como eixo estruturante da formação, discutir a LEdoC implica compreender de modo aprofundado essa metodologia de ensino que lhe confere identidade pedagógica própria. O termo *alternância* tem origem no latim *alternare*, derivado de *alter*, que significa “outro”, remetendo à ideia de movimento, reciprocidade e complementaridade entre tempos, espaços e experiências formativas. A Pedagogia da Alternância fundamenta-se, assim, no princípio de alternar distintos territórios educativos, articulando saberes acadêmicos e conhecimentos produzidos nas comunidades do campo (Nascimento, 2007).

Historicamente, a expressão foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1906, sob a denominação de “ritmo apropriado”, com o objetivo de estabelecer uma relação orgânica entre a formação profissional do estudante e sua formação geral. Ao ser incorporada à LEdoC, essa concepção assume um sentido político-pedagógico ampliado, ao reconhecer os territórios camponeses como espaços legítimos de produção de conhecimento e como dimensão constitutiva do processo formativo (Nascimento, 2007).

A Pedagogia da Alternância voltada ao campo tem suas origens históricas na década de 1930 em uma comunidade rural da França, especificamente na região de Lot-et-Garonne. Conforme assinala Silva (2003), essa experiência emerge a partir de um processo de mobilização protagonizado por um pequeno grupo de agricultores que buscava construir alternativas formativas para seus filhos, em oposição aos modelos escolares tradicionais, pouco sensíveis às realidades do campo. A Pedagogia da Alternância,

[...] surgiu na década de 1930, na França, nas casas Familiares Rurais, estendendo-se na Europa pela Bélgica e pela Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina, em países como a Argentina, o Brasil, o Chile, a Guatemala, o México, a Nicarágua e o Paraguai, e fundamenta-se no método científico que tem como pilares: observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar, agir ou questionar, procurar, responder às questões e experimentar (Ghedin, 2012, p. 259).

Em cada novo território no qual a proposta foi implementada ou incorporada, procederam-se adaptações institucionais orientadas pelas especificidades locais sem que se

descaracterizassem seus fundamentos constitutivos. Trata-se de uma proposta ancorada em uma metodologia que articula de modo indissociável a formação desenvolvida no espaço escolar e aquela realizada na comunidade de pertencimento do estudante, o que possibilita a flexibilização da organização do trabalho pedagógico e favorece uma adequação mais estreita às condições de sua realidade social, cultural e territorial (Ghedin, 2012).

Gimonet (1999) concebe a alternância como uma política educativa voltada aos povos do campo ao propor a criação de uma escola própria, capaz de responder aos anseios fundamentais de seus sujeitos históricos. Nesse horizonte, pequenos agricultores, historicamente excluídos das estruturas escolares formais e desprovidos de referências pedagógicas alinhadas às suas realidades, elaboraram um modelo de escola que seus filhos não rejeitariam, justamente por corresponder às suas necessidades essenciais, articular saberes escolares e experiências do trabalho e da vida no campo e reconhecer o território como espaço legítimo de produção de conhecimento.

A Pedagogia da Alternância viabiliza uma formação técnica e social ancorada na realidade e nas necessidades dos filhos e filhas daqueles que vivem do e no campo, contribuindo por meio dos conhecimentos sistematizados no processo formativo para o fortalecimento de condições de resistência frente ao modelo de produção capitalista que de forma crescente incide sobre os territórios rurais. Nesse sentido, tal pedagogia não se limita à transmissão de saberes instrumentais, mas colabora para o desenvolvimento e a sustentabilidade das unidades produtivas familiares ao articular trabalho, conhecimento e território em uma perspectiva emancipatória. Ademais, a Pedagogia da Alternância assegura a escolarização dos povos do campo de modo que o acesso à educação formal se realize concomitantemente à permanência junto às famílias e ao meio sociocultural de origem, preservando vínculos comunitários e reconhecendo o campo como espaço legítimo de vida, trabalho e produção de saberes (Araújo; Nascimento, 2009).

Segundo Queiroz (2004, p. 41–42), a alternância pode ser compreendida por meio de três modalidades distintas, estabelecidas de acordo com o nível de articulação entre os tempos, os espaços formativos e os processos pedagógicos que as estruturam. Essa classificação permite reconhecer que a alternância não se apresenta como um modelo único ou homogêneo, mas como um arranjo pedagógico cuja configuração varia conforme as formas de integração entre experiência, formação e contextos de aprendizagem. Dentre as suas modalidades se situam a,

Alternância justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles. **Alternância associativa**, quando ocorre uma associação entre a

formação geral e profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e atividade profissional, mas ainda como uma simples adição. **Alternância integrativa real ou copulativa**, com a compenetração efetiva dos meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos.

No contexto brasileiro, um dos tipos de alternância mais recorrentes é aquele denominado alternância integrativa, ou alternância real copulativa, cuja centralidade reside na promoção de uma formação ampla e articulada do estudante. Essa modalidade possibilita a integração de saberes construídos em distintos tempos e espaços formativos ao favorecer a circulação contínua entre o ambiente escolar e os contextos de vida, trabalho e produção dos sujeitos. Ao superar a dicotomia historicamente estabelecida entre teoria e prática, a alternância integrativa estabelece conexões orgânicas entre o conhecimento acadêmico sistematizado e as experiências práticas, conferindo sentido social aos processos de aprendizagem e fortalecendo a relação entre educação, território e realidade (Ghedin, 2012). Em relação aos princípios que regem a Pedagogia da Alternância, estes

[...] reconhecem que há especificidades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo, e que a Educação do Campo deve ser construída a partir da realidade de seus sujeitos, com escolas que sejam vinculadas política e pedagogicamente à história, à cultura, à organização social e humana destes povos, devendo ser adequada aos tempos e espaços em que eles fazem parte (Ghedin, 2012, p. 261).

A alternância adotada pela LEdoC ao estruturar a formação em dois tempos formativos orienta-se pelo propósito de responder às demandas específicas de seus estudantes reconhecendo e valorizando suas culturas, saberes e práticas sociais. Ao mesmo tempo em que reconfigura o próprio papel da Universidade na medida em que rompe com o paradigma hegemônico de formação docente predominante em outros cursos de licenciatura e promovendo uma integração orgânica entre os espaços acadêmicos e os territórios de vida dos sujeitos do campo.

Partindo da compreensão de que a alternância constitui uma escolha pedagógica e política, tal projeto formativo ultrapassa a dimensão meramente organizacional dos tempos de formação e se afirma como expressão de uma concepção crítica de educação, ao articular universidade e comunidade e incorporar princípios como a conscientização, o diálogo, a contextualização dos saberes e o empoderamento dos sujeitos, orientados pela realidade e pelo compromisso com a transformação social. Nessa direção, a análise da LEdoC exige o aprofundamento de referenciais teóricos que sustentam essa perspectiva, com destaque para o pensamento de Paulo Freire, cuja proposta de educação crítica oferece fundamentos

epistemológicos e ético-políticos para compreensão da formação docente no campo como uma prática emancipatória, histórica e socialmente situada.

3.2.1 A Licenciatura em Educação do Campo e a perspectiva Crítica de Educação de Paulo Freire

A Pedagogia Crítica de Paulo Freire e a LEdoC articulam-se de modo intrínseco ao compartilharem um horizonte formativo comum, orientado pela ênfase na conscientização, pelo primado do diálogo e da participação, pela contextualização e relevância dos saberes e pelo empoderamento dos sujeitos com vistas à transformação social. Ambas as perspectivas concebem a educação como processo emancipatório, situado histórica e culturalmente, atento às especificidades dos contextos e às condições reais de vida dos educandos. Nesse sentido, a Pedagogia Crítica freireana fornece um arcabouço teórico consistente à LEdoC ao sistematizar princípios e estratégias que qualificam a prática educativa e a orientam para um ensino efetivamente democrático, inclusivo e comprometido com a mudança social.

A Pedagogia Crítica encontra em Ira Shor, Henry Giroux, Michael Apple, Paulo Freire, Antonio Gramsci, John Dewey, Michel Foucault e Pierre Bourdieu, entre outros, alguns de seus principais referenciais teóricos. Trata-se de um conjunto de teóricos que a partir de distintos campos disciplinares e matrizes epistemológicas dedicaram-se a problematizar as relações entre educação e sociedade, especialmente dinâmicas de poder, dominação e opressão, bem como às lutas por justiça social, igualdade e reconhecimento identitário. Em suas formulações o conhecimento e a cultura são compreendidos não como instâncias neutras, mas como construções historicamente situadas, atravessadas por disputas simbólicas e políticas, o que confere à Pedagogia Crítica um caráter analítico e normativo voltado à compreensão e à transformação das estruturas sociais que produzem e reproduzem desigualdades (Vicentini; Verástegui, 2015).

A perspectiva crítica de educação formulada por Paulo Freire explicita as múltiplas manifestações das relações de poder e das desigualdades de ordem econômica, social e política, revelando como tais assimetrias se materializam de forma particularmente intensa no campo educacional. Ao compreender a educação como prática social historicamente situada, Freire problematiza os mecanismos pelos quais a escola pode tanto reproduzir quanto tensionar estruturas de dominação, evidenciando que os processos pedagógicos não são neutros, mas atravessados por interesses, disputas e projetos societários. Nesse enquadramento, a análise da educação assume centralidade como instrumento de desvelamento das condições de opressão e como possibilidade de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social

e a emancipação dos sujeitos. Busca-se a criação de uma conexão entre as práticas educacionais, culturais e econômicas visando a transformação social.

Tal atitude implica uma postura voltada à ruptura com as ilusões confortadoras, as quais carregam como pressuposto que os modos em que a nossa sociedade e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social. Além disso, uma compreensão mais robusta da pedagogia crítica baseia-se cada vez mais na percepção da importância das inúmeras dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades (Vicentini; Verástegui, 2015, p. 37).

O pensamento freireano, no âmbito da Pedagogia Crítica, orienta-se pela finalidade de contribuir para a edificação de um projeto educativo comprometido com a libertação dos sujeitos das múltiplas amarras impostas pelas formas de dominação características da sociedade vigente. Em Paulo Freire, a educação é concebida como prática político-pedagógica que possibilita a tomada de consciência acerca das condições históricas e estruturais que produzem a opressão, criando condições para que os indivíduos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade. Nessa perspectiva, a educação recusa sua redução a um ato meramente transmissivo e afirma-se como espaço de problematização, diálogo e ação transformadora, voltado à superação das relações de subalternidade e à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Como resposta crítica ao que pode ser chamado genericamente de discurso da teoria e prática educacional tradicional, surge na Inglaterra e nos Estados Unidos, há mais de uma década, uma nova visão de observar a sociedade e educação. A questão central em torno da qual ela desenvolveu sua crítica à escolarização de modelo tradicional é: Como tornar significativa a educação de forma a torná-la crítica e emancipadora? (Vicentini; Verástegui, 2015, p. 37).

Tal problemática é, em grande medida, negligenciada pelos teóricos tradicionalistas da educação, que se limitam à reprodução e à legitimação das ideologias inerentes à lógica capitalista vigente. Essa postura manifesta-se de forma emblemática no discurso positivista, cuja centralidade recai sobre o domínio das técnicas pedagógicas e sobre a reprodução de um conhecimento concebido como neutro e descontextualizado. Para além disso, a teoria tradicional tende a silenciar ou a marginalizar as discussões relativas às relações de dominação e de poder na medida em que não reconhece a educação como espaço de disputa política e simbólica, nem oferece condições efetivas para o fortalecimento social e emancipatório dos sujeitos inseridos no processo educativo (Vicentini; Verástegui, 2015). Para Giroux (1997, p. 148), na “[...] visão do mundo tradicional, as escolas são simplesmente locais de instrução”. Os educadores críticos,

[...] fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escola público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana (Giroux, 1997, p. 148).

Dentre as principais correntes críticas da educação no Brasil, destacam-se as pedagogias crítica e libertadora formuladas por Paulo Freire. A Pedagogia Crítica orienta-se pela formação de estudantes e docentes com vistas ao desenvolvimento de uma compreensão consciente de suas relações com o mundo social, histórico e político no qual se inserem, reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo educativo. Nessa perspectiva, o ato pedagógico assume caráter reflexivo e problematizador voltado à leitura da realidade e à superação de visões naturalizadas das desigualdades, afirmando a educação como prática de conscientização, diálogo e transformação social (Vicentini; Verástegui, 2015).

À luz das reflexões de Paulo Freire, a dominação configura-se como um arranjo complexo de práticas materiais, ideológicas e históricas que jamais alcança êxito pleno, na medida em que incorpora contradições internas e se mantém permanentemente em disputa no interior das relações sociais. Tal compreensão rompe com leituras deterministas ao afirmar a historicidade e a incompletude dos processos de dominação, abrindo espaço para a ação crítica dos sujeitos. Nesse horizonte, a prática educacional assume a forma de um discurso e de uma práxis orientados à luta contra as múltiplas expressões da dominação e à afirmação de relações sociais comprometidas com a emancipação, a autonomia e a transformação das condições de existência (Giroux (1997).

Esses elementos conformam o caráter essencialmente libertador da pedagogia de Paulo Freire ao afirmarem a centralidade da consciência crítica e da ação transformadora no processo educativo. Subtrair do sujeito a possibilidade de reconhecer-se como agente histórico e de intervir na realidade equivale a um ato de opressão, pois nega sua condição de protagonismo e de autoria sobre o mundo que habita. Nessa perspectiva, apenas a práxis consciente, entendida como unidade dialética entre reflexão e ação, possui potência para transformar as condições da existência social, configurando, assim, uma educação autenticamente libertadora, orientada pela emancipação, pela autonomia e pela transformação social (Vicentini; Verástegui, 2015).

A pedagogia libertadora de Paulo Freire possibilita que estudantes e professores se constituam como sujeitos capazes de perceberem e refletirem sobre a realidade na qual estão inseridos, reconhecendo-a como construção histórica passível de questionamento e transformação. Tal compreensão implica a assunção de uma práxis educativa orientada por uma

ação transformadora, deliberadamente comprometida com a mudança das condições dessa realidade. Para Freire, a problematização e o diálogo configuram-se como condições indispensáveis ao exercício da liberdade na medida em que promovem a consciência crítica, a participação ativa e a superação de relações educativas verticalizadas, afirmando a educação como prática emancipatória e democrática (Au, 2011). Au (2011, p. 251) esclarece ainda que a problematização consiste no “[...] processo em que estudantes e professores fazem perguntas críticas acerca do mundo em que vivem, sobre as realidades materiais que ambos experimentam cotidianamente e em que refletem sobre quais ações eles podem realizar para mudar essas condições materiais”.

O diálogo constitui um dos pilares centrais das pedagogias crítica e libertadora de Paulo Freire. Longe de se restringir a um recurso metodológico, o diálogo integra a própria história do desenvolvimento da consciência humana, configurando-se como o momento em que os sujeitos se colocam em atitude reflexiva diante da realidade que produzem e pela qual são produzidos. Nessa acepção, o ato dialógico exige e fomenta o pensamento crítico ao possibilitar a problematização do mundo vivido, a confrontação de perspectivas e a construção coletiva de sentidos, afirmando-se como condição epistemológica e política para a formação de sujeitos conscientes, autônomos e comprometidos com a transformação social (Vicentini; Verástegui, 2015).

Aprender por meio do diálogo implica nomear o mundo coletivamente em um ato essencialmente social e histórico. Na Educação Crítica e Libertadora, estudantes e professores não se situam em uma relação de igualdade absoluta, uma vez que ao docente cabe a autoridade pedagógica na condução do processo de ensino e aprendizagem. Autoridade que, contudo, não se confunde com autoritarismo: trata-se de uma autoridade fundada na responsabilidade ética, no domínio do conhecimento e no compromisso com a formação dos educandos (Au, 2011). Desse modo, o diálogo estrutura uma relação pedagógica assimétrica, porém democrática, na qual o saber docente orienta a aprendizagem sem suprimir a voz, a experiência e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

A educação sozinha não tem condições de construir uma sociedade emancipada. A exclusão social, a globalização econômica e as políticas neoliberais excludentes, consolidam um capitalismo que amplia a capacidade de produção de mercadorias, acúmulo de capital e geração de riquezas nas mãos de um grupo minoritário - os opressores/dominadores. Nesse sentido, a educação “deve exercitar processos de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta” (Moreira, 2010, p. 146).

Freire (1987) denuncia a alienação dos sujeitos na sociedade capitalista ao caracterizá-la como a perda da condição de sujeito na vida social, isto é, a negação da capacidade humana de compreender, decidir e intervir criticamente no mundo. Tal alienação manifesta-se na submissão de amplos contingentes sociais a condições desumanas de existência e a relações sistemáticas de exploração que naturalizam a desigualdade e obscurecem suas determinações históricas. Nesse contexto, ele atribui a ineficácia dos processos de aprendizagem a um modelo educativo assentado na consciência ingênua, incapaz de problematizar a realidade e de promover a passagem para uma consciência crítica, condição indispensável para a apropriação do conhecimento e para a constituição de sujeitos emancipados.

Moreira (2010) concebe a criticidade como um dos caminhos fundamentais para o enfrentamento da alienação educacional, entendendo-a como a capacidade de docentes e estudantes refletirem de modo consciente sobre a realidade histórica e social na qual se inserem, de modo a intervirem nela com vistas à sua transformação e aprimoramento. Nessa mesma direção, Freire (1996) sustenta que o pensar certo constitui condição indispensável para a superação da curiosidade ingênua, na medida em que possibilita a construção de um conhecimento crítico capaz de fundamentar uma práxis efetivamente transformadora.

O pensar certo, portanto, configura-se como pensamento crítico que deve alicerçar a pedagogia libertadora ao articular reflexão rigorosa e ação comprometida com a mudança da realidade. Ao problematizar as condições da existência humana, tal pedagogia convoca os sujeitos à luta e à busca pela superação das formas degradantes de vida impostas pelas estruturas de opressão. Nesse horizonte, a formação dos estudantes deve orientá-los para a leitura do mundo que habitam, permitindo-lhes compreender as dinâmicas de dominação, denunciá-las e engajar-se na construção coletiva de um novo projeto de sociedade e de mundo, pautado na emancipação, na justiça social e na dignidade humana (Moreira, 2010).

Considerando Vicentini e Verástegui (2015) a conscientização é um conceito central na pedagogia freireana, construída a partir da criticidade. Desse modo, conforme Freitas (2010), o indivíduo que anteriormente se orientava por uma compreensão ingênua da realidade passa a assumir uma postura crítica diante do mundo vivido, alcançando o estágio da conscientização. Tal conscientização é compreendida como um processo contínuo de problematização e crítica das relações estabelecidas com a realidade, no qual os sujeitos tomam consciência de sua inserção histórica e social. Trata-se de um movimento fundamental para a compreensão do compromisso ético e político de transformar e reestruturar as condições da existência, uma vez que a leitura do mundo se converte em base para a ação consciente e intencional voltada à superação das formas de opressão e à construção de novas possibilidades históricas.

A conscientização jamais poderá existir sem a práxis, ou seja, a ação-reflexão. Quanto mais o homem refletir em relação à realidade [...] “sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 1979, p. 19). Assim,

Considerando tais aspectos que moldam o caráter libertador da pedagogia de Paulo Freire, é papel do educador progressista, trabalhar com seus educandos de modo que haja um processo dialógico e problematizador, com buscas à superação de uma educação tradicional baseada na alienação dos indivíduos. É preciso que o educador se veja como um sujeito histórico e faça com que seus educandos também se vejam como produtos e produtores de sua própria história, tornando-os capazes de criticar, refletir e analisar sua real condição dentro da sociedade, chegando assim à conscientização de forma a superar a alienação frente aos problemas, desigualdades e injustiças sociais, buscando sua emancipação enquanto sujeito (Vicentini; Verástegui, 2015, p. 45-46).

A interlocução entre a Pedagogia Crítica de Paulo Freire e a LEdoC revela a consistência de um mesmo projeto político-pedagógico sustentado pela conscientização das determinações sociais, políticas e econômicas que conformam a realidade, pela centralidade do diálogo e da participação como fundamentos do processo educativo, pela valorização das experiências, saberes e contextos comunitários dos sujeitos envolvidos e pela intencionalidade formativa voltada ao desenvolvimento da capacidade de leitura do mundo. Ao assumirem tais princípios como eixos estruturantes da ação educativa, ambas as perspectivas afirmam a educação como práxis histórica e socialmente situada, comprometida com a intervenção consciente na realidade e com a superação das formas de dominação que a atravessam. Dessa forma, evidencia a Educação do Campo como espaço privilegiado de materialização de uma proposta educativa emancipatória na qual a formação dos sujeitos se articula indissociavelmente ao projeto de transformação social.

Com o intuito de aprofundar a compreensão acerca da LEdoC e de seus egressos no contexto da Região Norte do país, da ALB e, de modo particular, do Estado do Tocantins, procedeu-se ao mapeamento das produções acadêmicas registradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal levantamento não se restringe a um exercício descritivo, mas constitui estratégia analítica fundamental para identificar tendências investigativas, recorrências temáticas, lacunas teóricas e enfoques metodológicos que têm orientado a produção do conhecimento sobre os egressos dessa modalidade formativa. Nesse sentido, a seção seguinte avança para a discussão do estado da arte, buscando compreender o que a produção acadêmica revela acerca dos egressos da LEdoC e das dinâmicas que têm conformado esse campo de investigação.

3.2.2 A produção do conhecimento relacionada aos egressos da Licenciatura em Educação do Campo: o que revela o Estado da Arte?

O estado da arte constitui um referencial indispensável para pesquisadores que buscam situar seus estudos no cenário acadêmico contemporâneo, na medida em que possibilita a delimitação do campo investigativo, a identificação de tendências teóricas e metodológicas e o reconhecimento de lacunas ainda pouco exploradas. Ao oferecer uma visão sistematizada da produção existente, essa abordagem assegura a construção de uma base teórica consistente e rigorosa, ao mesmo tempo em que favorece a originalidade e a relevância científica da pesquisa. Dessa forma, o estado da arte contribui de maneira substantiva para o avanço do conhecimento nas áreas específicas de interesse ao orientar novas problematizações e fortalecer o diálogo crítico com a produção acadêmica já consolidada. Permitindo,

[...] identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romawski; Ens, 2006, p. 39).

Procedeu-se a um levantamento sistemático na base do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da utilização de quatro sequências específicas de termos de busca, definidas de modo a contemplar diferentes recortes espaciais e analíticos: (I) *Licenciatura em Educação do Campo Egressos*; (II) *Licenciatura em Educação do Campo Egressos Amazônia*; (III) *Licenciatura em Educação do Campo Egressos Região Norte*; e (IV) *Licenciatura em Educação do Campo Egressos Tocantins*. Tal estratégia metodológica visou ampliar o alcance e a precisão da busca, permitindo identificar e sistematizar a produção acadêmica pertinente aos egressos da LEdoC em escalas nacional, regional e estadual, assegurando maior robustez e coerência ao mapeamento do estado da arte.

Na primeira estratégia de busca (*Licenciatura em Educação do Campo Egressos*), foram localizados 69 (sessenta e nove) estudos, dos quais 20 (vinte) se mostraram aderentes ao escopo definido para esta pesquisa. Na segunda busca (*Licenciatura em Educação do Campo Egressos Amazônia*), identificou-se apenas 1 (um) trabalho que atendia aos critérios estabelecidos, o qual já se encontrava incorporado ao levantamento inicial. A terceira busca (*Licenciatura em Educação do Campo Egressos Região Norte*) não resultou na identificação de produções compatíveis com os parâmetros da investigação. Na quarta e última busca (*Licenciatura em Educação do Campo Egressos Tocantins*), somente 1 (um) estudo atendeu aos critérios

adotados, igualmente já contemplado no primeiro levantamento. Dessa forma, a totalidade do corpus analisado neste estado da arte é constituída por 20 (vinte) estudos.

Os resultados foram sistematizados de acordo com as áreas de concentração atribuídas a cada estudo junto à CAPES. Nesse processo, registraram-se as seguintes áreas: *Educação; Ensino e Aprendizagem; Formação de Professores; Educação em Ciências; Educação e Interculturalidade; Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia; Educação Brasileira; Educação e Cultura; Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural; e Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida*. Para fins analíticos e de organização da presente tese, tais áreas passam a ser designadas, respectivamente, como Áreas I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e X, procedimento que visa conferir maior clareza, sistematicidade e fluidez à análise do estado da arte.

Na área I (Educação) foram identificados sete estudos, correspondentes a 35% do conjunto das pesquisas mapeadas, os quais se dedicaram à análise das representações sociais, da atuação profissional, das práticas político-sociais e das percepções dos egressos da LEdoC acerca do processo formativo estruturado em regime de alternância. Tais investigações ressaltam a centralidade da formação e de seus desdobramentos na trajetória dos egressos, ao mesmo tempo em que revelam uma preocupação analítica em compreender de que modo a alternância incide sobre a constituição de práticas educativas, a conformação de identidades profissionais e os níveis de engajamento sociopolítico na Educação do Campo.

Quadro 3: Produções da área I: Educação.

SEQ.	TÍTULO	ANO	TIPO	ÁREA	AUTOR(A)	IES
01	Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo	2016	Dissertação	Educação	Trindade, Antenor Carlos Pantoja	Universidade Federal do Pará
02	Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	2017	Tese	Educação	Brito, Márcia Mariana Bittencourt	Universidade de Brasília
03	Um estudo sobre a prática político social de egressos de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFGM: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo	2019	Tese	Educação	Ângelo, Aline Aparecida	Universidade de São Paulo
04	A Licenciatura em Educação do Campo da	2019	Tese	Educação	Pereira, Marcelo	Universidade de Brasília

	UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas				Fabiano Rodrigues	
05	A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: egressos da primeira turma em perspectiva	2020	Dissertação	Educação	Prado, Daniela Queiroz do.	Universidade Federal Viçosa
06	Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: um estudo de caso com estudantes egressos e egressas	2022	Dissertação	Educação	Sobrinho, Eliana de Deus	Universidade Federal do Espírito Santo
07	As percepções sobre a formação por alternância de egressos da Licenciatura em Educação do Campo do Estado de Goiás	2023	Dissertação	Educação	Melo, Renata José de.	Universidade Federal de Catalão

Fonte: CAPES (2026).

Ao analisar as representações sociais dos professores egressos do curso de LEdoC da UFMG, Trindade (2016) constatou que tais representações exerceram influência direta sobre a forma como esses docentes percebem os estudantes e organizam a prática pedagógica. Os resultados revelaram que as concepções construídas ao longo do processo formativo orientam a execução das aulas e a mediação do ensino, mostrando uma preocupação recorrente em articular os conteúdos escolares às realidades vividas pelos educandos, bem como aos seus territórios e identidades socioculturais. Dessa maneira, o estudo destaca a centralidade das representações sociais na constituição de práticas docentes sensíveis ao contexto da Educação do Campo e comprometidas com o reconhecimento dos sujeitos e de seus modos de vida.

Em outro estudo centrado na análise na contribuição dos egressos do curso de LEdoC para a consolidação dos princípios formativos do próprio curso e para a Política Pública de Formação de Educadores do Campo no Brasil, Brito (2017) tomou como eixo interpretativo a noção de práxis criativo-revolucionária. O estudo evidenciou que os egressos formados pela Universidade de Brasília internalizaram e ressignificaram os princípios fundantes do movimento da Educação do Campo na educação superior brasileira, traduzindo-os em práticas pedagógicas orientadas por uma perspectiva crítica e emancipatória. Desse modo, a pesquisa destaca o papel ativo desses sujeitos na materialização de um projeto formativo comprometido com a transformação social, com a leitura da realidade e com a afirmação da educação como instrumento de emancipação dos povos do campo.

Ângelo (2019) analisou a prática social das egressas da LEdoC (LeCampo) da UFMG com o objetivo de compreender o ciclo formativo e suas contribuições para a Política Pública

de Formação de Educadores do Campo no Brasil. Os resultados confirmaram que o Movimento da Educação do Campo alcançou avanços no âmbito das políticas públicas e no fortalecimento da articulação entre teoria e prática no processo formativo. Contudo, o estudo também ressalta a emergência de novos desafios para a manutenção e o aprofundamento dessas conquistas, evidenciando a necessidade de continuidade das ações políticas e pedagógicas que sustentam o projeto formativo da Educação do Campo.

A partir da perspectiva de três egressas do curso de LEdoC da Universidade de Brasília, Pereira (2019) investigou de que modo essa formação incidiu sobre suas práticas docentes e sobre a elaboração de ações pedagógicas transformadoras desenvolvidas na Escola Estadual do Campo Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, no Estado de Mato Grosso. O estudo revelou que, ao terem vivenciado um processo formativo estruturado a partir de uma organização pedagógica distinta dos cursos tradicionais, tanto na formação inicial quanto na continuada, essas egressas da LEdoC construíram uma atuação profissional orientada por princípios críticos e contextualizados, capaz de tensionar e ressignificar a forma escolar no campo, articulando o trabalho pedagógico às realidades socioterritoriais e às lutas dos sujeitos do campo.

A investigação acerca do perfil e da atuação profissional dos egressos da primeira turma da LEdoC da Universidade Federal de Viçosa revelou um quadro marcado pela diversidade socioprofissional e pela complexidade das trajetórias formativas. O estudo desenvolvido por Prado (2020) examinou, além das características desses sujeitos, as avaliações por eles elaboradas a respeito dos fatores que incidiram como facilitadores ou limitadores de sua inserção no mundo do trabalho. Os resultados demonstraram a constituição de um grupo heterogêneo, formado por indivíduos oriundos de distintos segmentos de trabalhadores do campo, cujas experiências extrapolam os domínios estritamente vinculados à área de formação, abrangendo atividades na produção agrícola, em serviços diversos e, inclusive, no exercício da docência em outras áreas do conhecimento.

A análise da práxis pedagógica dos egressos da LEdoC da Universidade Federal do Espírito Santo evidenciou dimensões relevantes acerca de suas perspectivas profissionais e de seu engajamento com a educação do campo. Sobrinho (2022) observou que os egressos da LEdoC/UFES manifestaram expressivo interesse pela participação em concursos públicos, compreendidos como via estratégica para o exercício de suas atividades nas escolas do campo, o que sinaliza tanto a busca por inserção profissional estável quanto o compromisso com a atuação docente em contextos educativos vinculados às realidades e demandas dos territórios camponeses.

A implementação e o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância nos cursos de LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza no Estado de Goiás, constituem o eixo central da análise empreendida por Melo (2023). O estudo dedicou-se a examinar as influências dessa metodologia, bem como seus limites e possibilidades na formação inicial de professores do campo. Os egressos atribuíram elevado valor à experiência formativa mediada pela alternância, destacando-a como promotora de vivências diversificadas junto às comunidades rurais e como estratégia capaz de articular de modo integrado os conhecimentos científicos e os saberes práticos construídos nos territórios de vida e trabalho.

Uma das discussões centrais que se destaca na Área I refere-se ao propósito manifestado pelos estudantes e egressos pesquisados de não se restringirem à identidade profissional de professores, mas de se constituírem como educadores comprometidos com o campo e com suas especificidades. Todavia, após a conclusão da formação, esses sujeitos se deparam com desafios no exercício da prática profissional, especialmente no que concerne à aplicação do conhecimento especializado construído ao longo do curso. Tal tensão decorre do fato de terem sido formados a partir de uma perspectiva que busca superar a fragmentação disciplinar, ao passo que, no cotidiano das redes de ensino, prevalece uma organização curricular rigidamente estruturada por disciplinas, o que impõe limites concretos à materialização das concepções formativas apreendidas durante o processo de formação.

Outro aspecto relevante identificado na Área I, conforme destaca Ângelo (2019), diz respeito ao potencial da LEdoC para promover transformações efetivas nos territórios dos sujeitos nela envolvidos. O estudo ressalta, contudo, que tais processos de mudança tendem a se concretizar de modo mais consistente quando os egressos se inserem e participam ativamente de movimentos sociais e sindicais do campo, espaços coletivos que incentivam, sustentam e qualificam suas práticas pedagógicas e sociais. Essas práticas, ao se materializarem nos contextos comunitários, passam a operar de forma dialógica, retroalimentando o engajamento dos sujeitos e funcionando como elemento propulsor de sua continuidade e aprofundamento na participação social e política.

A área II (Ensino e Aprendizagem) reuniu quatro estudos, correspondendo a 20% do conjunto das pesquisas identificadas. As investigações inseridas nesse eixo concentraram-se, sobretudo, na análise das representações sociais, contemplando, de um lado, as percepções e construções simbólicas elaboradas pelos egressos da LEdoC e, de outro, as representações sociais acerca do campo formuladas por professores e por egressos da LEdoC, evidenciando o interesse analítico em compreender como esses sujeitos significam o campo e os processos educativos nele desenvolvidos.

Quadro 4: Produções da área II: Ensino e Aprendizagem.

SEQ.	TÍTULO	ANO	TIPO	ÁREA	AUTOR (A)	IES
01	Representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre o campo	2018	Dissertação	Ensino e Aprendizagem	Santos, Ellen Vieira	Universidade Federal de Minas Gerais
02	Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha	2019	Dissertação	Ensino e Aprendizagem	Carmo, Nayara Cristine Carneiro do.	Universidade Federal de Minas Gerais
03	Representações sociais sobre o campo de professores e egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE-UFMG	2019	Dissertação	Ensino e Aprendizagem	Nunes, Daiane Dias	Universidade Federal de Minas Gerais
04	Egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG: olhares para escolas no contexto campestre em Francisco Sá/MG	2020	Dissertação	Ensino e Aprendizagem	Santos, Lucilene Osmerina dos.	Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: CAPES (2026).

A compreensão das representações sociais elaboradas pelos egressos da LEdoC constitui um elemento central para a análise das dinâmicas formativas e territoriais associadas a essa política educacional. Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Santos (2018), no curso LeCampo/FaE/UFMG, dedicou-se a problematizar as representações sociais dos egressos acerca do campo, articulando-as às suas vivências e às condições de acesso à educação nesse contexto. Os resultados demonstraram que tais representações se encontram em permanente processo de ressignificação, deslocando a compreensão do campo de uma concepção restrita, vinculada predominantemente à produção agropecuária, para a noção de território em disputa, atravessado por dimensões materiais e imateriais, políticas, culturais e simbólicas.

A análise da identidade profissional e das formas de atuação dos egressos da LEdoC revelou a amplitude e a heterogeneidade das inserções possibilitadas por essa formação. Nessa perspectiva, o estudo realizado por Carmo (2019) concentrou-se nos egressos oriundos do Vale do Jequitinhonha que concluíram a LEdoC na UFMG, examinando os vínculos estabelecidos entre trajetória formativa, identidade e exercício profissional. Os achados evidenciaram uma diversidade expressiva de cargos ocupados, práticas desenvolvidas e instituições de atuação, cujos dados empíricos subsidiaram a elaboração de um mapa concebido como produto do

estudo, capaz de sintetizar e visibilizar a multiplicidade de inserções profissionais desses sujeitos.

Nunes (2019) investigou as representações sociais entre professores egressos do curso de LEdoC da FAE/UFMG. As análises evidenciaram que esses docentes desenvolveram um olhar diferenciado em relação aos estudantes, ancorado na compreensão da realidade vivida por eles e nas especificidades do contexto escolar. Entretanto, o estudo também constata que professores que atuam de forma isolada nas escolas enfrentam dificuldades para adequar suas práticas pedagógicas aos pressupostos da Educação do Campo. As representações sociais identificadas denotam que o contexto concreto de inserção no campo exerce influência direta sobre as percepções construídas pelos docentes acerca de seus estudantes e de seus processos educativos.

Em investigação dedicada às trajetórias de egressos da LEdoC, Santos (2020) analisou as experiências de três egressas formadas pela UFMG, atuantes em escolas situadas no contexto rural do município de Francisco Sá, em Minas Gerais, tomando como referência suas trajetórias de vida e de formação acadêmica. O estudo indicou que o percurso formativo exerceu influência na elaboração de novas perspectivas sobre o papel dos movimentos sociais no campo educacional, particularmente relacionada às lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças estruturais mais amplas, situando a formação superior como espaço de ressignificação política e social.

A área III compreendeu apenas um estudo, correspondendo a 5% do total das pesquisas identificadas, o que sinaliza a ainda incipiente produção acadêmica voltada especificamente para esse eixo analítico. Nesse contexto, Moura (2020) examinou a formação docente mediada pela Pedagogia da Alternância com o objetivo de compreender de que maneira esse modelo formativo incide sobre a prática profissional de professores egressos do curso de LEdoC com habilitação em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí. O estudo destacou a relevância estratégica de investimentos sistemáticos na formação de professores destinados às escolas do campo, considerando que, historicamente, esse segmento formativo tem sido atravessado por processos de marginalização e negligência nas políticas educacionais.

Quadro 5: Produções da área III: Formação de professores.

SEQ.	TÍTULO	ANO	TIPO	ÁREA	AUTOR (A)	IES
01	Formação docente por alternância: estudo de caso de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da	2020	Dissertação	Formação de professores.	Moura, Lenice Sales de.	Universidade Estadual do Ceará

	Natureza da UFPI em Picos, Piauí					
--	----------------------------------	--	--	--	--	--

Fonte: CAPES (2026).

Com apenas um estudo mapeado, correspondendo a 5% do conjunto das pesquisas analisadas, a área de Educação em Ciências revelou uma presença ainda incipiente no campo investigativo, sinalizando lacunas que permanecem abertas à exploração acadêmica. Nesse eixo, Tusset (2022) investigou o modo como a formação docente de caráter interdisciplinar incide sobre a prática profissional dos egressos do curso de LEdoC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nos seus resultados, apontou: a abordagem interdisciplinar repercute na prática pedagógica desses sujeitos, promovendo mudanças substantivas em suas posturas e atitudes enquanto educadores; ainda que enfrentem desafios associados à permanência de uma formação tradicional e à rigidez das estruturas curriculares escolares, os egressos demonstram esforços consistentes no sentido de implementarem um trabalho interdisciplinar contínuo. Ademais, o estudo evidenciou que tais experiências formativas contribuíram para a construção de uma compreensão mais aprofundada do papel social do educador, levando-os a reconhecerem a relevância de sua participação ativa nas dimensões cultural, política e social como condição para a transformação da realidade.

Quadro 6: Produções da área IV: Educação em Ciências.

SEQ.	TÍTULO	ANO	TIPO	ÁREA	AUTOR (A)	IES
01	O impacto da formação interdisciplinar na prática docente dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo	2022	Dissertação	Educação em Ciências.	Tusset, Cristiane	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: CAPES (2026).

Com dois estudos mapeados e participação de 10% no conjunto das pesquisas identificadas, Educação e Interculturalidade registrou uma presença ainda modesta, porém relevante dessa temática no campo investigativo analisado. Nesse eixo, Sarmento (2018) desenvolveu uma pesquisa centrada na trajetória formativa dos egressos do curso de LEdoC de Roraima ofertado pela Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), destacando a relevância desse curso como instrumento estratégico para a efetivação de políticas públicas voltadas à formação dos sujeitos do campo. Por sua vez, Chagas (2023) analisou as perspectivas e os desafios enfrentados pelos egressos do mesmo curso, compreendendo o modo como esses profissionais descrevem sua inserção e atuação no mundo do trabalho após a conclusão da graduação, com ênfase nos impactos e nas transformações produzidas pela formação superior específica em Educação do Campo em suas trajetórias profissionais e sociais.

Quadro 7: Produções da área V: Educação e interculturalidade.

SEQ.	TÍTULO	ANO	TIPO	ÁREA	AUTOR (A)	IES
01	A Formação profissional de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR): desafios da profissão na contemporaneidade	2018	Dissertação	Educação e Interculturalidade.	Sarmiento, Consuelem da Silva	Universidade Estadual de Roraima
02	Perspectivas e desafios pós-formação: o caso dos/as egressos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR.	2023	Dissertação	Educação e Interculturalidade.	Chagas, Bruna Lameira	Universidade Estadual de Roraima

Fonte: CAPES (2026).

As áreas VI (Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia), VII (Educação Brasileira), VIII (Educação e Cultura), IX (Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) e X (Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida) concentraram, cada uma, apenas um estudo no conjunto do levantamento, correspondendo individualmente a 5% do total das pesquisas identificadas. Essa distribuição revela a baixa densidade investigativa dedicada a esses eixos temáticos, evidenciando lacunas importantes na produção acadêmica e sinalizando para a necessidade de aprofundamento destes estudos.

No âmbito da área VI, dedicada às Dinâmicas Territoriais e à Sociedade na Amazônia, Arruda (2017) desenvolveu uma análise do *habitus* docente de professoras do campo formadas no curso de LEdoC da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Pelos resultados, verificou que as egressas do curso contribuem por meio de suas práticas pedagógicas para a constituição de um novo espaço social no campo da educação do campo. Entretanto, tais práticas são atravessadas por uma dupla determinação: por um lado, são influenciadas pelos estudos e pelas pesquisas acadêmicas que integram o processo formativo; por outro, permanecem tensionadas por *habitus* dominantes que estruturam o campo educacional mais amplo.

Quadro 8: Produções da área VI: Dinâmicas territoriais e sociedade na Amazônia.

SEQ.	TÍTULO	ANO	TIPO	ÁREA	AUTOR (A)	IES
01	Prática cultural docente: o <i>habitus</i> professoral dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UNIFESSPA	2017	Dissertação	Dinâmicas territoriais e sociedade na Amazônia.	Arruda, Débora dos Reis Cordeiro	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Fonte: CAPES (2026).

Voltada à Educação Brasileira, a pesquisa de Silva (2017) toma como objeto a interdisciplinaridade a partir da prática educativa de egressos do curso de LEdoC do PROCAMPO ofertado pelo Instituto Federal do Pará – *Campus Castanhal*. O estudo indicou que os educadores conseguiram construir práticas de educação contextualizada, estabelecendo articulações entre os conteúdos escolares e as realidades vivenciadas pelos educandos. Contudo, tais experiências ocorreram em grande medida de forma isolada em razão da escassez de espaços coletivos de planejamento, de reuniões pedagógicas e de momentos sistemáticos de avaliação nas escolas, bem como em decorrência da organização curricular de caráter disciplinar que estrutura o planejamento pedagógico a partir de áreas estanques do conhecimento.

Quadro 9: Produções da área VII: Educação brasileira.

SEQ.	TÍTULO	ANO	TIPO	ÁREA	AUTOR (A)	IES
01	Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA, Campus de Castanhal, PA	2017	Tese	Educação brasileira.	Silva, Márcia Cristina Lopes e.	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Fonte: CAPES (2026).

Correa (2023), na área VIII (Educação e Cultura), investigou a constituição da dimensão política na identidade docente dos egressos da LEdoC na relação com os movimentos sociais, tomando como eixos analíticos as noções de *r-existência* e de protagonismo nos espaços formativos. Os resultados demonstraram que a dimensão política das identidades docentes vem se constituindo no processo de formação dos educadores do campo a partir de uma articulação orgânica com os movimentos sociais, fundamentada na epistemologia da práxis, na formação por áreas do conhecimento e na alternância pedagógica. Nesse movimento, os sujeitos passam a (re)afirmarem suas identidades, a *r-existir* frente às condições historicamente impostas e a protagonizarem práticas de resistência em seus diferentes espaços de atuação.

Quadro 10: Produções da área VIII: Educação e Cultura.

SEQ.	TÍTULO	ANO	TIPO	ÁREA	AUTOR (A)	IES
01	Identidade docente em movimento: memórias que narram r-existências e protagonismo dos egressos da LEdoC/UFPA, Campus Cametá	2023	Dissertação	Educação e Cultura.	Correa, Joana Laura Cota	Universidade Federal do Pará

Fonte: CAPES (2026).

Dedicada ao Meio Ambiente e ao Desenvolvimento Rural, na área XI, Lima (2023) analisou as contribuições da práxis dos egressos do curso de LEdoC da Universidade Federal do Piauí - *Campus* Professora Cinobelina Elvas para os processos de territorialização da agroecologia e de fortalecimento do modo de vida camponês na mesorregião de Bom Jesus no sul do Piauí. O estudo evidenciou a necessidade de pensar e de implementar estratégias de incidência sobre as políticas públicas, de modo a assegurar a formação continuada dos egressos que atuam nas escolas de educação básica. Tal investimento formativo foi compreendido como condição para ampliar o engajamento desses sujeitos em atividades e projetos capazes de promoverem a transformação do modelo escolar vigente tendo a agroecologia como eixo estruturante das práticas educativas e dos processos de desenvolvimento do campo.

Quadro 11: Produções da área IX: Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

SEQ.	TÍTULO	ANO	TIPO	ÁREA	AUTOR (A)	IES
01	Educação do Campo, Agroecologia e o modo de vida camponês: uma análise sobre a práxis dos egressos da LEDOC/UFPI/CPCE	2023	Dissertação	Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.	Lima, Railson Borges	Universidade de Brasília

Fonte: CAPES (2026).

A pesquisa de Silva (2022), inscrita na área da Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, investigou os egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/Agrárias e em Educação do Campo na Região Amazônica do Norte do Brasil, analisando o histórico e o processo de consolidação desses cursos no contexto educacional brasileiro. O estudo destacou a expansão do quantitativo de cursos de Educação do Campo ao longo dos últimos anos, ao mesmo tempo em que apontou a persistência de limitações estruturais, institucionais e formativas que tensionam a efetividade dessa expansão e colocam desafios à consolidação de tais licenciaturas na região.

Quadro 12: Produções da área X: Sociedade, ambiente e qualidade de vida.

SEQ.	TÍTULO	ANO	TIPO	ÁREA/CONCENTRAÇÃO	AUTOR (A)	IES
01	Egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/agrárias e Educação do Campo: uma análise do conhecimento na Amazônia	2022	Dissertação	Sociedade, ambiente e qualidade de vida.	Silva, Ana Lúcia Maia da.	Universidade Federal do Oeste do Pará

Fonte: CAPES (2026).

O levantamento realizado no estado da arte da produção do conhecimento relacionado aos egressos da LEdoC evidencia um campo investigativo plural, porém ainda marcado por assimetrias temáticas. Os estudos mapeados revelam contribuições relevantes para as trajetórias formativas, as práticas pedagógicas, as identidades docentes, as representações sociais e as interfaces com território, interculturalidade, agroecologia e movimentos sociais, ao mesmo tempo em que expõem limites estruturais, institucionais e políticos que dificultam a materialização dos princípios formativos da Educação do Campo nos diferentes contextos de atuação profissional. A concentração de pesquisas em determinadas áreas e regiões, bem como a baixa incidência de estudos em outros eixos temáticos reforça a necessidade de aprofundamento e de ampliação das investigações, sobretudo em realidades ainda pouco exploradas pela produção acadêmica.

Nesse horizonte insere-se a seção subsequente, voltada à investigação dos egressos da LEdoC no Estado do Tocantins. O direcionamento do olhar para esse contexto particular responde à necessidade de ampliação da compreensão de realidades ainda pouco exploradas no panorama nacional, mediante a construção de uma leitura situada das trajetórias, das condições de inserção profissional e das práticas desenvolvidas pelos egressos. Tal enfoque permite considerar, de maneira articulada, as especificidades socioeducacionais, territoriais e políticas que conformam a realidade tocantinense, conferindo maior precisão na interpretação dos processos formativos e seus desdobramentos.

3.3 Egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins

Para Carmo (2019), a pesquisa com egressos possibilita um exame mais aprofundado dos efeitos e desdobramentos da formação, afastando-se de reducionismos frequentemente associados a avaliações restritas a indicadores numéricos, os quais, de forma isolada, não alcançam a complexidade dos processos sociais e profissionais. Nessa perspectiva, antes mesmo de investigar as trajetórias e experiências dos egressos, impõe-se a necessidade de compreender os contextos locais nos quais esses sujeitos se inserem, uma vez que as condições territoriais, institucionais e socioeconômicas participam ativamente da conformação de suas possibilidades de atuação.

Conhecer com maior precisão as especificidades locais que conformam as trajetórias dos egressos requer a adoção de um duplo olhar analítico. Impõe-se a consideração dos dados produzidos pelos órgãos censitários e pelas estatísticas oficiais, cuja relevância reside na oferta de indicadores sistematizados capazes de delinearem aspectos estruturais, demográficos e socioeconômicos dos territórios investigados. Mostra-se igualmente indispensável o diálogo

com a produção acadêmica e com os estudos desenvolvidos por pesquisadores dedicados à interpretação dessas realidades, uma vez que tais contribuições permitem incorporar mediações históricas, sociais e culturais que ampliam a compreensão dos contextos analisados.

O Tocantins (TO) configura-se como o mais recente ente federativo do Brasil, resultante do processo de reorganização político-administrativa instituído pela Constituição Federal de 1988, com efetiva implantação em 1989. Integrante da Região Norte do país, o Estado é composto por 139 municípios e ocupa uma área territorial de 277.423,627 km². De acordo com os dados demográficos mais recentes, o Tocantins apresenta uma população estimada em 1.511.460 habitantes, o que se traduz em uma baixa densidade demográfica, da ordem de 5,45 habitantes por quilômetro quadrado. Os indicadores socioeconômicos do Estado registram um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,731, situando-o na faixa de desenvolvimento humano médio, o que revela avanços importantes, mas também a persistência de desafios estruturais relacionados às condições de vida, ao acesso a políticas públicas e às desigualdades regionais (IBGE, 2022).

Após a apresentação dos dados gerais relativos ao Estado do Tocantins, impõe-se a necessidade de direcionar a análise para as especificidades dos contextos institucionais e territoriais nos quais a LEdoC é desenvolvida. Esse movimento decorre do entendimento de que a materialização do curso não se realiza de maneira homogênea, assumindo configurações particulares em cada espaço de implantação, influenciadas por dinâmicas acadêmicas, socioterritoriais e político-institucionais. Nesse enquadramento, a discussão passa a focalizar os municípios de Arraias (UFT) e Tocantinópolis (UFNT), considerando suas condições, arranjos e singularidades.

O município de Arraias situa-se na região Sudeste do Estado do Tocantins, a aproximadamente 450 km da capital, Palmas. Sua formação histórica remonta ao período do garimpo, impulsionada pela descoberta de ouro na região, fator que atraiu diferentes grupos populacionais e configurou as bases iniciais de ocupação do território. Em 16 de agosto de 1807, Arraias foi elevada à condição de Julgado, passando em 18 de março de 1809 a ser mencionada no Alvará de D. João VI que instituiu a Comarca do Norte. Posteriormente, em 1º de abril de 1833, alcançou a categoria de vila, com instalação oficial ocorrida em 3 de fevereiro de 1834. Contudo, em meados do século XIX, o município perdeu essa condição administrativa, sendo incorporado inicialmente ao território de Cavalcante e, posteriormente, ao de Monte Alegre de Goiás. Tal situação foi revertida em 31 de julho de 1861 quando Arraias readquiriu o status de vila, desmembrando-se de Monte Alegre que retornou à condição de povoado, então

subordinado a Arraias. Em 1º de agosto de 1914 o município foi elevado à categoria de cidade, com instalação efetivada em 19 de setembro do mesmo ano (UFT, 2024).

Em complemento, para Gualberto, Júnior e Costa (2019), a gênese histórica do município de Arraias remonta ao ciclo do ouro no século XVIII quando bandeirantes estabeleceram por volta de 1731 o Arraial da Chapada dos Negros, núcleo inicial a partir do qual se estruturou o processo de formação urbana local. Situado a aproximadamente três quilômetros da atual sede municipal, o espaço preserva na contemporaneidade um sítio arqueológico que reúne vestígios materiais do antigo garimpo, cuja construção e funcionamento estiveram associados ao trabalho de africanos e africanas submetidos à escravização. Território que além de sua relevância histórica, integra a memória social da cidade, sendo recorrentemente referido em relatos, tradições orais e interpretações locais que reiteram sua centralidade na constituição simbólica e cultural do município (Gualberto; Júnior; Costa, 2019).

Na contemporaneidade, permanecem inscritos no território vestígios materiais desse período, entre os quais se destacam ruínas, cercas de pedra e antigas edificações, elementos que testemunham a historicidade do espaço. Paralelamente, manifestações culturais de matriz afrodescendente como a dança Suçã⁴, a Roda de São Gonçalo⁵ e a Capoeira, mantêm-se como expressões simbólicas e práticas sociais que integram a memória coletiva local, reafirmando a permanência de saberes e referências afrobrasileiras na constituição cultural do município (Gualberto; Júnior; Costa, 2019).

A formação social de Arraias encontra-se profundamente enraizada em processos históricos atravessados pela exploração, pela violência e pela escravização, marcas que integram de maneira constitutiva a memória coletiva local. Descendente de populações submetidas ao trabalho compulsório e a experiências de sofrimento, a cidade carrega em sua experiência social uma relação singular com o passado. Essa herança não se reduz a um registro histórico circunscrito ao tempo, mas se manifesta como legado simbólico e cultural que permeia práticas, valores e modos de pertencimento, por meio dos quais os moradores elaboram e ressignificam uma trajetória marcada por adversidades, resistências e permanências históricas.

Francisco Carvalho Souza, ao remeter-se à historicidade do Arraial da Chapada dos

⁴ A dança apresenta algumas características como a formação da roda, os pares de brincantes na execução da dança, canto de versos curtos diversas vezes repetidos, o uso dos instrumentos de corda e participação das pessoas que estão assistindo. Os brincantes apontam também como característica desta dança a sensualidade do seu bailado, no qual homens e mulheres ao entrarem na roda, encenam movimentos impetuosos e provocantes na tentativa de conquistar o par (Rodrigues; Bispo, 2015).

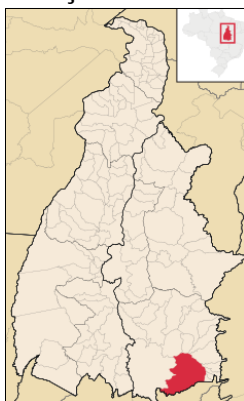
⁵ A Roda de São Gonçalo realizada no Estado e presente entre outros locais na comunidade Lagoa da Pedra, constitui-se como forma de pagamento de promessa e envolve a convocação dos participantes, a divulgação, a organização do espaço, a preparação individual dos envolvidos, a recepção dos presentes, os ensaios, a partilha da janta, a paramentação e a própria realização da Roda (Teske, 2009).

Negros, evocou em seu imaginário uma memória atravessada por forte carga afetiva, expressando a percepção do sofrimento desumano vivenciado por seus antepassados. Sua relação com o local não se limitou a uma referência espacial ou histórica, mas traduziu um vínculo marcado por sentimentos de pesar e inquietação que emergiam sempre que frequentava aquele território, reiterando a permanência simbólica das experiências de dor e violência inscritas na constituição social da comunidade.

O sofrimento pra trabalhar, o trabalho escravo, eu tenho um remorso muito grande, toda vez que eu vou lá eu sinto, lembro mesmo da escravidão porque realmente é penoso fica triste, oh só quem não tem coração que não sente. [...] A gente vai tranquilo sem carregar nada, chega lá em cima cansado morto de cansado! Quero saber quem tá lá em cima trabaiano carregando é... sacos de terra que eles carregava o cascalho era em sacos né que a gente sabe a história carregava em sacos no ombro né e morrendo de apanhar ainda. [...] Então o que eu sinto dali é remorso mesmo, sofrimento que eles passavam. Chega me arripêia [...] o sofrimento que esses povo nosso passaram sem ganhar... em troco de nada que as vês nem alimentar direito num alimentava. Que a gente sabe nunca existiu coisa pior que a escravidão, escravidão pra mim foi a pior muito desumano, pior do que tudo, ditadura...de tudo (Gualberto; Júnior; Costa, 2019, p. 262).

A localização geográfica do município de Arraias no contexto do Estado do Tocantins permite situá-lo espacialmente em relação aos demais municípios e às divisões regionais do território estadual. Essa representação cartográfica contribui para o enquadramento territorial do município, podendo oferecer subsídios para a compreensão das condições socioeducacionais e institucionais que permeiam a oferta da LEdoC em Arraias, na medida em que a posição geográfica do município em relação ao território estadual, às vias de acesso e às demais localidades circundantes constitui variável para a compreensão dos desafios logísticos, as dinâmicas de deslocamento e as condições que influenciam a formação e a permanência dos estudantes no curso.

Figura 4: Localização do município de Arraias.



Fonte: <https://encurtador.com.br/isRSY> Acesso em: 01 fev. 2024.

Conforme destacado por Farias (2011), o município de Arraias foi instituído quando ainda integrava o território do antigo Estado de Goiás, contexto em que a região era frequentemente representada por habitantes de áreas consideradas mais desenvolvidas como um espaço remoto, associado à ideia de vastas terras desocupadas, isolamento, aridez e abandono. Tais percepções, longe de constituírem descrições neutras, refletiam construções simbólicas marcadas por visões hierarquizadas do território. O município permaneceu integrado ao território goiano por mais de dois séculos, até que, em 1989, com a criação do Estado do Tocantins, passou a compor a mais recente unidade federativa brasileira, marco que redefiniu sua inserção político-administrativa e seus vínculos institucionais regional e nacional.

Outro aspecto de singular relevância no contexto local refere-se à presença de comunidades quilombolas no território municipal, entre as quais se destacam: Lagoa da Pedra, Kalunga do Mimoso, Fazenda Lagoa dos Patos e Fazendas Káagados. Tais coletivos são reconhecidos como remanescentes de comunidades de quilombos, compreendidos como grupos étnico-raciais que, segundo critérios de autoatribuição, possuem trajetória histórica própria, estabelecem relações territoriais específicas e mantêm presunção de ancestralidade negra vinculada a processos históricos de resistência às formas de opressão e violência socialmente impostas. A existência dessas comunidades confere ao território uma configuração sociocultural particular marcada pela permanência de identidades coletivas, práticas culturais e vínculos históricos que participam de maneira decisiva na constituição da dinâmica social local (SEPLAN, 2024).

É nesse cenário que situa o curso de LEdoC da UFT – *Campus* de Arraias, concebido no contexto das políticas nacionais voltadas ao fortalecimento da formação docente direcionada às populações do campo. Sua criação ocorreu em consonância com o Edital nº 02 de 05 de setembro de 2012, que instituiu a Chamada Pública para a Seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior junto ao Programa de Apoio à Implantação das Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Nos termos desse dispositivo, a UFT por intermédio do *Campus* de Arraias, apresentou o Projeto Político-Pedagógico do curso, prevendo a formação inicial anual de 120 estudantes com vistas à atuação em escolas do campo inseridas em contextos socioculturais diversificados (UFT, 2023).

Em Arraias, a concepção do curso de LEdoC vinculou-se a um conjunto de demandas historicamente constituídas a partir das discussões e iniciativas voltadas à formulação de políticas públicas direcionadas à educação dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Esse movimento contou com a atuação de diversos atores coletivos, entre os quais se destacaram organizações sindicais, o Fórum Estadual de Educação do Campo e as Secretarias Estadual e

Municipais de Educação. Nesse cenário, a implantação do curso configurou-se como uma estratégia de formação superior específica orientada à ampliação e ao fortalecimento da Educação Básica no Estado, especialmente nos contextos rurais, ao considerar e valorizar as particularidades socioterritoriais, históricas e culturais que caracterizam essas comunidades.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo se projeta tanto em seu horizonte utópico quanto em sua dimensão praxiológica como um movimento de enfrentamento às formas históricas de dominação e exclusão impostas às populações camponesas. Sua luta central tem se orientado pela defesa de políticas públicas que assegurem o direito dos sujeitos do campo à educação e a uma educação que seja, simultaneamente, no e do campo. Um de seus fundamentos estruturantes reside na compreensão de que a construção de processos pedagógicos específicos às necessidades desses sujeitos somente adquire sentido quando articulada à consolidação de um modelo de desenvolvimento comprometido com a justiça social e com a sustentabilidade ambiental (UFT, 2023).

Outro contexto institucional relevante para a formação em Educação do Campo no Estado do Tocantins situa-se no município de Tocantinópolis (TO), onde se desenvolve o curso de LEdoC. Vinculado originalmente à UFT e, na atualidade, ao Centro de Educação, Humanidades e Saúde da UFNT, o município apresenta uma trajetória histórica cuja gênese remonta ao início do século XIX. Registros históricos atestam que em 1818, uma bandeira proveniente de Pastos Bons no Maranhão, deslocou-se para a região sob a liderança de Antônio Faustino e Venâncio, movimento inserido nas dinâmicas expansionistas características daquele período. Os integrantes estabeleceram-se na margem esquerda do rio Tocantins, dedicando-se inicialmente às atividades agrícolas, circunstância que favoreceu a fixação populacional e a conformação do núcleo de povoamento. A localidade passou a ser denominada Boa Vista, designação associada à sua posição geográfica elevada, elemento que, além de referência topográfica, compõe a memória histórica e identitária do município (IBGE, 2023).

Favorecida por terras reconhecidas pela elevada fertilidade, a região de Tocantinópolis constituiu-se historicamente como polo de atração populacional, mobilizando fluxos migratórios de grupos provenientes de localidades vizinhas, entre as quais se destaca Carolina, povoação associada à atuação do bandeirante Antônio Moreira. No mesmo período, registra-se a presença de Frei Francisco, cuja fixação no território esteve vinculada à missão de catequese junto aos indígenas Apinajés, habitantes de aldeias situadas nas imediações do então povoado de Boa Vista. Nesse contexto, a edificação de uma capela assumiu papel simbólico e estruturante, configurando-se como marco inaugural do núcleo urbano em formação e como referência material do processo de organização social e espacial da localidade. Posteriormente,

em 1943, o município até então denominado Boa Vista do Tocantins teve sua nomenclatura oficialmente alterada para Tocantinópolis, denominação que passou a integrar sua identidade político-administrativa e histórica (IBGE, 2023).

Situada na porção setentrional do Estado do Tocantins, Tocantinópolis ocupa posição geográfica estratégica no conjunto do território tocaninense, marcada pela proximidade com áreas limítrofes que lhe conferem uma configuração espacial singular, com implicações para a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e institucionais que caracterizam o município e que influenciam sobre as condições de oferta e de acesso à educação superior na região.

Figura 5: Localização do município de Tocantinópolis.



Fonte: <https://encurtador.com.br/cBDFL> Acesso em: 01 fev. 2024.

Situada no extremo norte do Estado do Tocantins, Tocantinópolis integra juntamente com os municípios de Angico, Ananás, Aguiarnópolis, Augustinópolis, Esperantina, Itaguatins, Praia Norte, São Bento e São Sebastião, a região administrativa denominada Bico do Papagaio, reconhecida por sua condição de zona de transição entre os biomas Cerrado e Floresta Amazônica. Essa localização confere ao território características socioambientais singulares associadas à diversidade ecológica e às dinâmicas históricas de ocupação e circulação regional. O município apresenta uma trajetória marcada pela presença de missões religiosas, conflitos e por períodos de expressiva vitalidade econômica, especialmente no século XIX quando se inseria nas rotas de conexão entre Goiás e o Norte do país. Nesse contexto, a exploração do babaçu destacou-se como uma das primeiras atividades produtivas relevantes, participando na configuração das bases econômicas e sociais da região (Tocantins, 2026).

Abordar a realidade histórica e social de Tocantinópolis implica, igualmente, considerar os conflitos agrários que marcaram a constituição e a dinâmica do Bico do Papagaio. Nessa região, conforme Oliveira, Crestani e Strassburg (2014), colonos e pequenos agricultores foram submetidos a processos de expropriação, mecanismos de exclusão e práticas de violência articuladas tanto por segmentos da elite econômica quanto por ações estatais. Em resposta a

esse cenário, esses sujeitos passaram a construir estratégias coletivas de luta e resistência frequentemente apoiadas por novos atores sociais, entre os quais se destacaram a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e setores da Igreja, cujas atuações desempenharam papel relevante na organização política, na mediação de conflitos e na afirmação de direitos territoriais.

A literatura especializada tem afirmado que a gênese dos conflitos agrários no Bico do Papagaio esteve associada, sobretudo, a dois fatores estruturantes: a configuração da malha fundiária e as características edáficas da região. O primeiro elemento remete às disputas em torno da posse e da propriedade da terra, abrangendo impasses relativos à regulamentação jurídica dos imóveis rurais e à própria organização fundiária regional, historicamente inscrita na lógica mais ampla de concentração da terra no país. Tal contexto produziu um ambiente propício à intensificação de litígios, marcado por inseguranças dominiais e sobreposições de interesses. Paralelamente, a fertilidade do solo constituiu componente decisivo nesse processo, uma vez que os terrenos do Bico do Papagaio, derivados de formações basálticas e caracterizados pela presença de terra roxa estruturada, figuram entre as áreas de maior potencial agrícola do Estado. Essa combinação entre valorização econômica do território e fragilidades históricas na estrutura fundiária contribuiu para a consolidação de um cenário recorrente de disputas e conflitos pela terra (Oliveira; Crestani; Strassburg, 2014).

No contexto histórico do Bico do Papagaio, a grilagem de terras assumiu papel central na deflagração de um dos episódios mais violentos dos conflitos fundiários registrados no Brasil ao longo do século XX. No curso desses processos de expropriação e violência, a atuação da Igreja e da Comissão Pastoral da Terra assumiram relevância decisiva na defesa dos colonos e na oposição às práticas de grilagem na região. A intervenção dessas instituições inscreveu-se em um contexto mais amplo de mediação de conflitos agrários e de apoio às populações rurais, marcado por iniciativas públicas e posicionamentos institucionais. Em fevereiro de 1980 a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil tornou público o relatório “Igreja e os problemas da terra”, documento que explicitou preocupações e diretrizes relacionadas à questão fundiária. Nesse mesmo horizonte, a Comissão Pastoral da Terra orientou sua atuação para o acompanhamento e o suporte aos grupos de agricultores envolvidos em disputas territoriais, buscando fortalecer estratégias de permanência, organização coletiva e resistência nos espaços em conflito (Oliveira; Crestani; Strassburg, 2014).

Os primeiros registros de conflitos pela terra no Bico do Papagaio remontam ao final da década de 1960, situando-se, de modo recorrente, em torno de 1967 no então município de Buritis, processos que, posteriormente, irradiaram-se por diferentes áreas do Estado. Inserida em um contexto caracterizado por precariedades estruturais, forte presença de agricultura de

subsistência e limitações no acesso a serviços básicos de infraestrutura, saúde e educação, a região converteu-se em cenário de disputas fundiárias intensificadas durante o Regime Militar. Entre os episódios de maior repercussão histórica destaca-se o assassinato do Padre Josimo Tavares, em 1986, ocorrido nas dependências do escritório da Comissão Pastoral da Terra (Araguaia-Tocantins). Sua atuação, profundamente vinculada à defesa de trabalhadores rurais e populações socialmente vulnerabilizadas, projetou-se como referência simbólica nas lutas pela terra, sendo recorrentemente reconhecida pelos agricultores como expressão de compromisso ético, político e religioso. A memória de sua trajetória inscreveu-se de maneira duradoura no imaginário social regional, consolidando-o como uma das figuras mais emblemáticas da resistência camponesa no país (Oliveira; Crestani; Strassburg, 2014).

Ainda conforme Oliveira, Crestani e Strassburg (2014), com o encerramento do Regime Militar e a consolidação do processo de redemocratização, o cenário político nacional passou a comportar maior abertura à participação social e à organização coletiva, circunstância que repercutiu diretamente nas dinâmicas agrárias do Bico do Papagaio. Nesse contexto, entidades sindicais e organizações representativas intensificaram sua atuação, articulando estratégias voltadas ao enfrentamento dos conflitos fundiários historicamente inscritos na região. Ao longo dos anos 1990 foram implementadas em diferentes escalas governamentais políticas públicas orientadas à constituição de assentamentos rurais, iniciativa que buscou incorporar pequenos produtores aos circuitos formais de produção e ampliar condições de acesso à terra. Entre os desdobramentos institucionais desse período destaca-se a criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins (FETAET), bem como a expansão de sindicatos de trabalhadores rurais em diversos municípios do Bico. Essas organizações consolidaram-se como instâncias de representação e defesa dos direitos da classe trabalhadora do campo, assumindo papel relevante na mediação de demandas sociais e na afirmação das pautas historicamente vinculadas à questão agrária.

Aliado a esse cenário, o Estado do Tocantins abriga 11 terras indígenas legalmente instituídas, distribuídas em 12 municípios e abrangendo 25.804,12 km², o que corresponde a cerca de 9,3% de sua área territorial (SEPLAN, 2024). Entre essas, destaca-se a Terra Indígena Apinayé, situada em Tocantinópolis, cuja presença amplia a relevância sociocultural e territorial do extremo norte do Estado. Esse contexto, historicamente marcado por conflitos fundiários e por grande diversidade social, adquire maior complexidade com a centralidade dos povos originários e suas formas próprias de organização. Assim, a LEdoC assume papel estratégico ao estabelecer diálogo com a pluralidade de sujeitos e realidades locais,

contribuindo para a ampliação de oportunidades educacionais e para a qualificação de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades históricas, culturais e territoriais da região.

A LEdoC na UFNT esteve profundamente vinculada às demandas formuladas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo articuladas por meio das organizações sociais atuantes na região do Bico do Papagaio. Nesse contexto, sobressaem os assentamentos da reforma agrária que somam 364 projetos e congregam cerca de 24 mil famílias assentadas, conformando um território atravessado por expressivas dinâmicas sociais, produtivas e políticas. A universidade, por sua vez, já estabelecia interlocuções com essas comunidades por intermédio de iniciativas de pesquisa e extensão, além da presença recorrente de estudantes oriundos de assentamentos e de outros territórios camponeses em seus cursos de graduação. A esse movimento somou-se a agenda política e educacional consolidada na I Conferência Estadual de Educação do Campo realizada em 2013, espaço em que foram sistematizadas reivindicações e diretrizes que assumiram papel relevante na consolidação das bases institucionais e pedagógicas necessárias à implantação do curso em Tocantinópolis (UFT, 2019 *apud* Medeiros, 2016).

Em Tocantinópolis, os movimentos sociais envolvidos no processo de construção da LEdoC sustentaram em um primeiro momento a defesa de uma proposta formativa que abrangesse as quatro áreas do conhecimento, em consonância com a perspectiva integrada e interdisciplinar que orienta a Educação do Campo. Todavia, em decorrência das diretrizes fixadas pelo edital do Ministério da Educação que estabelecia a organização do curso por áreas específicas, a definição recaiu sobre a área de Códigos e Linguagens, escolha condicionada pelas possibilidades institucionais e pelas circunstâncias acadêmicas então vigentes. Não obstante, manteve-se entre os atores envolvidos a expectativa de que novos editais viabilizassem a ampliação do curso para outras áreas, particularmente as Ciências Agrárias, reconhecidas como estratégicas tanto para o fortalecimento da formação docente quanto para o atendimento das demandas educacionais e socioprodutivas características dos territórios camponeses da região (UFT, 2019).

Nesse contexto, a implantação da LEdoC, iniciada em 2014, configurou-se como marco no movimento de interiorização e fortalecimento da formação docente orientada às especificidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Consideradas as particularidades históricas, territoriais e socioeducacionais do Estado do Tocantins, bem como dos municípios em que o curso se desenvolve, torna-se necessário deslocar o enfoque da contextualização mais ampla para a análise das políticas e iniciativas de formação de professores no âmbito estadual. Com esse propósito, passa-se ao exame dos dados gerais do curso, contemplando aspectos relativos à composição do corpo docente, aos níveis de titulação e aos indicadores que

informam sua trajetória acadêmica e institucional de modo a explicitar elementos relevantes à compreensão de seu processo de consolidação no Tocantins.

A evolução do quantitativo de docentes do curso de LEdoC no Estado do Tocantins entre 2014 e 2024 possibilita uma compreensão ao longo do tempo das dinâmicas institucionais que antecederam e sucederam a criação da UFNT. Entre 2014 e 2022, os registros atribuídos à UFT incorporam de forma unificada o contingente docente que posteriormente seria redistribuído entre as duas instituições em decorrência do encerramento do processo de tutoria e da transição administrativa. Em 25 de agosto de 2019 a UFT assinou junto ao Ministério da Educação (MEC) o Termo de Cooperação para ser a Universidade Tutora da UFNT até a finalização da transição. A data de 18 de abril de 2024 marca o fim da transição UFT/UFNT (UFT, 2024). Nesse intervalo, observa-se um movimento de expansão do quadro docente que passou de 13 professores em 2014 para um pico de 35 em 2019, seguido de uma redução progressiva a partir de 2020, com quedas sucessivas até 2022. Esse percurso sugere uma fase inicial de consolidação e crescimento do curso, sucedida por um período de retração, possivelmente relacionado às reconfigurações institucionais e aos rearranjos administrativos que antecederam a transição entre a UFT e a UFNT.

Tabela 31: Quantitativo de docentes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins.

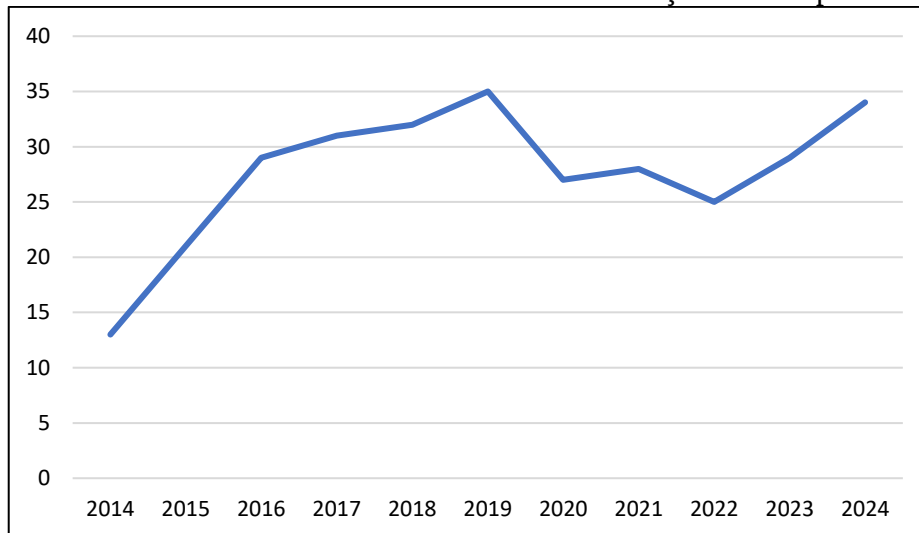
UFT		UFNT	
ANO	Nº DE DOCENTES	ANO	Nº DE DOCENTES
2014	13	-	-
2015	21	-	-
2016	29	-	-
2017	31	-	-
2018	32	-	-
2019	35	-	-
2020	27	-	-
2021	28	-	-
2022	25	-	-
2023	13	2023	16
2024	18	2024	16

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

A partir de 2023, com o encerramento da tutoria exercida pela UFT e a consolidação da UFNT como instituição autônoma, os registros passam a ser apresentados de forma separada, revelando uma nova configuração do corpo docente. Nesse cenário, observa-se uma redistribuição mais equilibrada dos professores entre as duas universidades: em 2023, a UFT contabiliza 13 docentes, enquanto a UFNT registra 16; em 2024, verifica-se um crescimento na UFT, que alcança 18 docentes, ao passo que a UFNT mantém relativa estabilidade, com 16.

Diante desse reordenamento institucional, apresenta-se a soma total de docentes da UFT e da UFNT no período de 2014 a 2024.

Gráfico 8: Número de docentes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins.



Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

O gráfico esboça uma trajetória marcada por relativa estabilidade quantitativa, pontuada por momentos específicos de crescimento e retração. Esse comportamento sugere que a composição do corpo docente não seguiu uma lógica de expansão contínua, mas respondeu a condicionantes conjunturais, como políticas de provimento, rearranjos administrativos e reconfigurações institucionais próprias do sistema federal de educação superior. As variações no quantitativo de docentes devem ser interpretadas à luz das especificidades históricas e políticas que atravessam e atravessaram a institucionalização da Educação do Campo na região. A inexistência de movimentos abruptos de crescimento sugere que a estabilidade do corpo docente desempenha papel estratégico na garantia da continuidade do projeto formativo, sobretudo em um território marcado por desigualdades regionais e por dificuldades recorrentes de fixação de profissionais qualificados. Nessa direção, o Gráfico 8 ultrapassa a dimensão meramente numérica ao traduzir uma dinâmica institucional que revela, simultaneamente, a capacidade de sustentação do curso e os limites estruturais que condicionam sua expansão.

Entre 2014 e 2022, período em que os dados ainda se encontravam sob a responsabilidade da UFT, observa-se um movimento consistente de elevação do nível de qualificação acadêmica. Nos anos iniciais, a presença de docentes com especialização e mestrado é expressiva; contudo, destaca-se o crescimento contínuo do número de doutores, que passa de 2 em 2014 para 16 em 2020 e 2021, mantendo-se em patamar elevado até 2022. Esse percurso pode caracterizar um processo de amadurecimento acadêmico do curso, no qual a

ampliação da titulação *stricto sensu*, sobretudo em nível de doutorado, fortalece a formação ofertada. Paralelamente, a diminuição relativa do contingente de especialistas ao longo do período sugere uma reorientação do perfil docente em direção a maior qualificação acadêmica, compatível com a consolidação institucional do curso no contexto estadual.

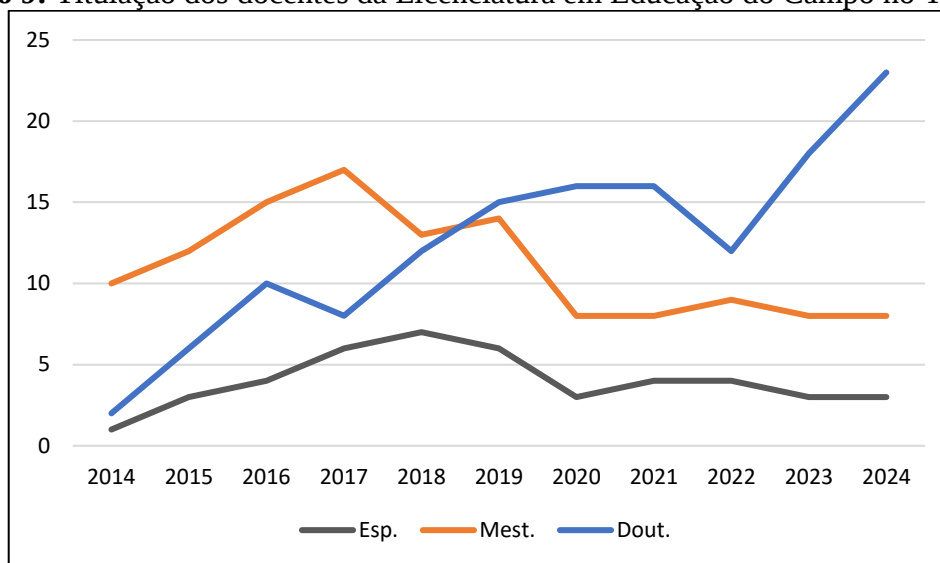
Tabela 32: Titulação dos docentes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins.

ANO	UFT			UFNT		
	ESP.	MEST.	DOUT.	ESP.	MEST.	DOUT.
2014	01	10	02	-	-	-
2015	03	12	06	-	-	-
2016	04	15	10	-	-	-
2017	06	17	08	-	-	-
2018	07	13	12	-	-	-
2019	06	14	15	-	-	-
2020	03	08	16	-	-	-
2021	04	08	16	-	-	-
2022	04	09	12	-	-	-
2023	03	01	09	-	07	09
2024	03	02	13	-	06	10

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

A partir de 2023, com o encerramento da tutoria da UFT e a consolidação da UFNT como instituição autônoma, os registros passam a explicitar a redistribuição da titulação docente entre as duas universidades. Observa-se que ambas mantêm predominância de docentes com título de doutorado, confirmando que o processo de transição não acarretou perda relevante de qualificação acadêmica. Em 2023, a UFT contabilizou nove doutores, número idêntico ao registrado pela UFNT; em 2024, esse contingente se ampliou, alcançando 13 doutores na UFT e 10 na UFNT. A presença residual de mestres e a ausência de especialistas na UFNT reforçam a interpretação de que a nova universidade se constitui já com um corpo docente altamente qualificado. Nesse sentido, a Tabela 32 demonstra que a transição institucional não se limitou a uma redistribuição numérica, mas preservou o capital acadêmico acumulado ao longo do processo de consolidação do curso.

Em consonância com o reordenamento institucional decorrente da criação da UFNT, a titulação dos docentes do curso de LEdoC no Estado do Tocantins é analisada a seguir. Para essa finalidade, os dados referentes às duas instituições foram reunidos ao longo do período considerado, possibilitando uma leitura integrada do perfil de titulação do corpo docente em âmbito estadual. Essa opção metodológica assegura coerência analítica com as transformações institucionais ocorridas e contribui para a compreensão das características estruturais da formação docente no contexto tocantinense.

Gráfico 9: Titulação dos docentes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de INEP (2025).

Inicialmente, verifica-se a predominância de docentes titulados em nível de mestrado, acompanhada por uma presença ainda reduzida de doutores e por participação mais expressiva de especialistas. Com o passar do tempo, observa-se uma mudança gradual desse perfil, caracterizada pela ampliação consistente do contingente de docentes com titulação de doutorado. Essa trajetória traduz um movimento de fortalecimento acadêmico do curso no qual a elevação da titulação *stricto sensu* se articula à sua consolidação institucional.

Nos anos mais recentes, a representação gráfica registra a consolidação desse percurso de qualificação, com a titulação em nível de doutorado assumindo posição central na composição do corpo docente. Paralelamente, a presença de especialistas mantém-se reduzida, enquanto os mestres passam a ocupar um peso relativo menor. Esse arranjo sugere que o curso atingiu um patamar de maturidade acadêmica no qual a formação avançada dos docentes se configura como elemento estruturante de sua identidade institucional.

Após a análise dos aspectos institucionais do curso e do perfil do corpo docente, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre a trajetória acadêmica dos estudantes da LEdoC. Para isso, impõe-se o exame dos dados que expressam o percurso formativo discente considerando os processos de ingresso, os índices de evasão e o número de concluintes. Esses elementos são centrais para a compreensão das dinâmicas de permanência, dos desafios enfrentados ao longo da formação e dos resultados concretos da política de formação implementada.

O fluxo de ingressos no curso de LEdoC no Estado do Tocantins, considerando os dados da UFT e UFNT no período de 2014 a 2024, demonstra que nos primeiros anos do recorte, entre 2014 e 2016, ocorreu uma fase de maior regularidade de ingressos, com destaque para Arraias,

que manteve 120 anuais nesse intervalo, enquanto Tocantinópolis registrou quantitativos elevados ainda que ligeiramente inferiores. A partir de 2017, contudo, verifica-se uma mudança no comportamento dos dados marcada por redução expressiva do número de ingressantes em ambos os *campi*, com impacto mais acentuado em Arraias, onde o total caiu de 120 para 59 estudantes.

Tabela 33: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins /Ingressos.

ANO	NÚMERO DE INGRESSOS	
	Arraias	Tocantinópolis
2014	120	96
2015	120	103
2016	120	80
2017	59	44
2018	102	54
2019	40	39
2020	00	40
2021	40	26
2022	33	40
2023	40	40
2024	40	35

Fonte: elaborado pelo autor a partir de SIE (2026).

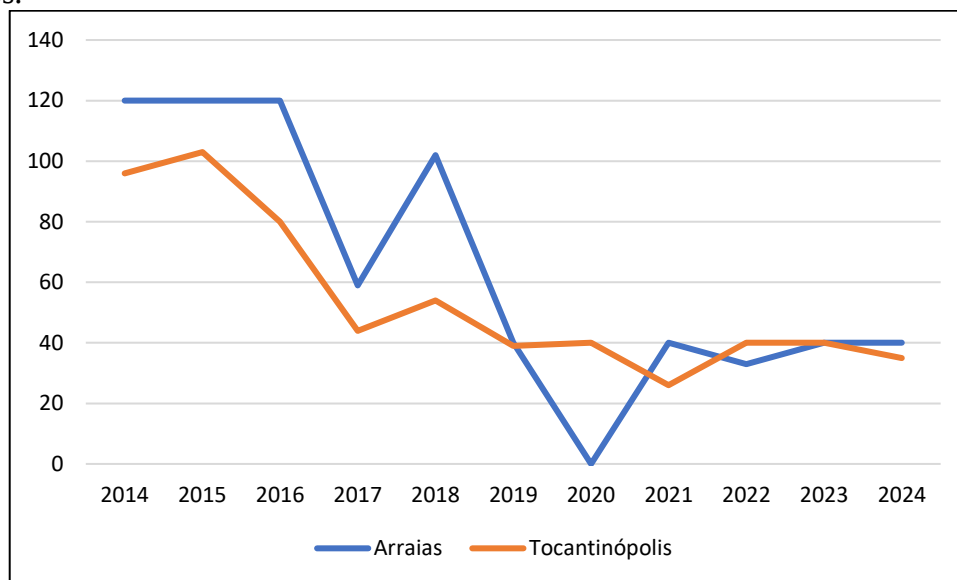
No período subsequente, entre 2018 e 2024, a trajetória dos ingressos passa a apresentar um padrão marcado por oscilações e recomposições parciais, com diferenças entre os dois *campi*. Em Arraias, registrou-se uma retomada pontual em 2018 seguida de nova queda em 2019 e da ausência de ingressos em 2020, situação que contrasta com Tocantinópolis, onde o ingresso foi mantido mesmo nesse ano, ainda que em patamar reduzido.

Nos anos seguintes, observa-se uma estabilização relativa em ambos os *campi*, com quantitativos que passam a girar em torno de 40 ingressos anuais, configurando um novo patamar de funcionamento, inferior àquele observado na fase inicial. Comportamento que sugere que a LEdoC no Tocantins atravessou um processo de reacomodação estrutural no qual a fase de expansão inicial deu lugar a uma dinâmica de manutenção e continuidade, refletindo os limites impostos à consolidação dessa política formativa em um contexto de enfraquecimento das políticas públicas voltadas ao campo e à formação de professores para populações historicamente marginalizadas.

A distribuição temporal dos ingressos, quando observada em perspectiva longitudinal, revela ciclos distintos de expansão e retração que expressam as condições institucionais e políticas nas quais o curso se desenvolveu. Compreender essas oscilações exige, portanto, que

os dados quantitativos sejam lidos à luz dos contextos mais amplos de financiamento, apoio à permanência e estabilidade das políticas públicas voltadas à Educação do Campo.

Gráfico 10: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins /Ingressos.



Fonte: elaborado pelo autor a partir de SIE (2026).

A visualização da trajetória dos ingressos no curso de LEdoC nos *campi* de Arraias e Tocantinópolis apresentada no Gráfico 10 confirma plenamente as tendências já identificadas na análise da Tabela 33. O traçado permite reconhecer um primeiro momento marcado por maior regularidade e volume de entradas, especialmente entre 2014 e 2016, seguido por uma inflexão acentuada a partir de 2017, quando se verifica a redução simultânea dos ingressos em ambos os *campi*. Essa ruptura torna-se particularmente evidente no caso de Arraias, cuja curva apresenta declínio abrupto, reforçando a interpretação de que a queda observada não corresponde a uma oscilação circunstancial, mas a um movimento de natureza estrutural na dinâmica de oferta e acesso ao curso.

Os dados permitem ainda identificar as diferenças entre os *campi* e a recomposição parcial verificada no período mais recente da série. A interrupção total de ingressos em Arraias no ano de 2020 aparece de forma nítida, em contraste com a manutenção de entradas em Tocantinópolis no mesmo período, ainda que em patamar reduzido. Nos anos seguintes, a aproximação das curvas em torno de valores próximos a 40 ingressos anuais torna explícita a tendência de estabilização em níveis inferiores aos observados na fase inicial do curso, reforçando a interpretação de que a trajetória foi marcada por um movimento de retração seguido de ajuste quantitativo.

A evasão configura-se como indicador para a compreensão das condições que influenciam a permanência estudantil. Nos anos iniciais do curso, Tocantinópolis apresenta incidência elevada, com registros em 2014 (26) e 2015 (52), enquanto Arraias mantém números mais reduzidos. A partir de 2016, Arraias passa a registrar oscilações mais intensas, com picos em 2018 (64) e 2019 (78). Em contraste, o biênio 2020–2021 demonstra uma retração acentuada das evasões em ambos os *campi*, possivelmente associada a alterações conjunturais que impactaram os regimes acadêmicos e os vínculos institucionais.

Tabela 34: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins/Evasão.⁶

ANO	NÚMERO DE EVASÕES	
	Arraias	Tocantinópolis
2014	04	26
2015	00	52
2016	36	26
2017	07	16
2018	64	33
2019	78	34
2020	02	05
2021	02	04
2022	12	07
2023	158	94
2024	07	- ⁷

Fonte: elaborado pelo autor a partir de SIE (2026).

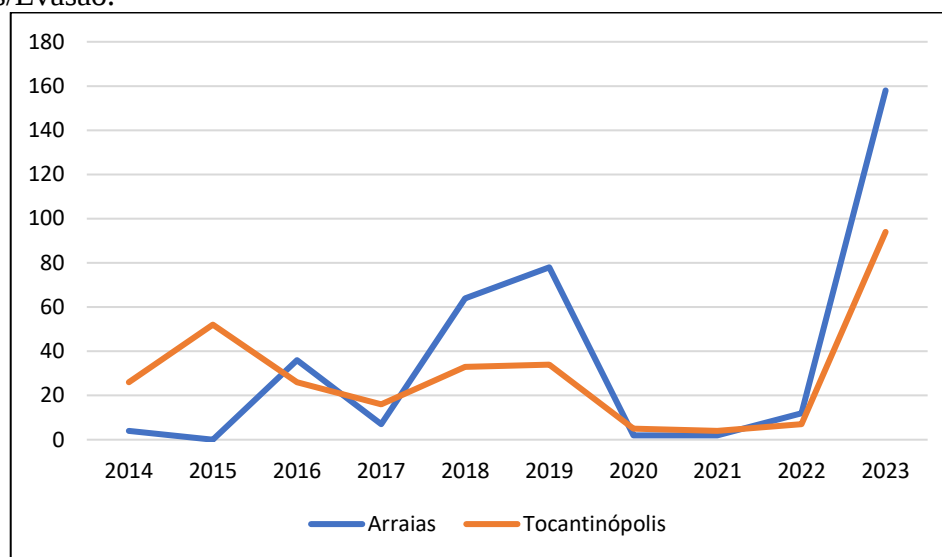
O dado de maior destaque concentra-se em 2023, ano em que se verifica um crescimento das evasões, totalizando 158 registros em Arraias e 94 em Tocantinópolis, patamares que rompem com o comportamento observado nos períodos anteriores. Essa variação remete à possível incidência de fatores institucionais ou administrativos de maior abrangência, incluindo procedimentos de regularização acadêmica, revisões cadastrais ou alterações normativas, cujos efeitos podem ter se concentrado de maneira atípica em um único exercício.

Essa configuração é aprofundada na projeção apresentada no Gráfico 11, que permite visualizar com maior clareza a magnitude desta inflexão. O traçado das curvas permite ainda identificar diferenças entre os dois *campi*, sugerindo que, embora ambos tenham sido afetados pela mesma dinâmica estrutural, os efeitos se manifestaram com temporalidades e intensidades distintas, o que reforça a necessidade de uma leitura contextualizada dos dados, atenta às especificidades territoriais e institucionais de cada local.

⁶ Para efeito, considerou-se como evasão os estudantes com matrícula cancelada, desvinculados, desistentes, declinantes e transferidos internamente ou externamente.

⁷ Informação indisponível nas plataformas oficiais.

Gráfico 11: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins/Evasão.



Fonte: elaborado a partir de SIE (2026).

O Gráfico 11 confirma a inflexão registrada em 2023 quando os indicadores de evasão atingiram patamares expressivamente superiores aos observados nos anos anteriores, com 158 ocorrências em Arraias e 94 em Tocantinópolis. Em diálogo com a Tabela 34, a representação gráfica destaca a magnitude desse descolamento em relação ao comportamento precedente e sugere que a leitura do fenômeno, nesse ponto específico, deve considerar possíveis reconfigurações institucionais e administrativas, como procedimentos de regularização acadêmica, revisões cadastrais ou ajustes normativos que podem ter concentrado efeitos estatísticos em um único período.

A dinâmica de conclusão do curso no período de 2014 a 2024, por sua vez, é apresentada na Tabela 35. A inexistência de concluintes entre 2014 e 2016 em ambos os *campi* decorre da própria temporalidade do curso e de seu ciclo formativo, uma vez que os ingressantes iniciais ainda se encontravam em processo de integralização curricular. A partir de 2017, observa-se a formação do primeiro contingente expressivo de concluintes, com destaque para Tocantinópolis que registrou 39 concluintes, sinalizando o início da consolidação acadêmica do curso nesse *campus*. Em Arraias, o crescimento do número de concluintes ocorreu de maneira mais gradual, alcançando o ponto mais elevado em 2018 com 25 concluintes, o que sugere diferenças relacionadas à organização acadêmica, às trajetórias estudantis ou às condições institucionais que incidiram sobre o tempo de conclusão do curso.

Tabela 35: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins/Concluintes.

ANO	NÚMERO DE CONCLUINTES	
	Arraias	Tocantinópolis
2014	00	00
2015	00	00
2016	00	00
2017	00	39
2018	25	27
2019	21	21
2020	10	02
2021	17	10
2022	21	05
2023	08	24
2024	14	09

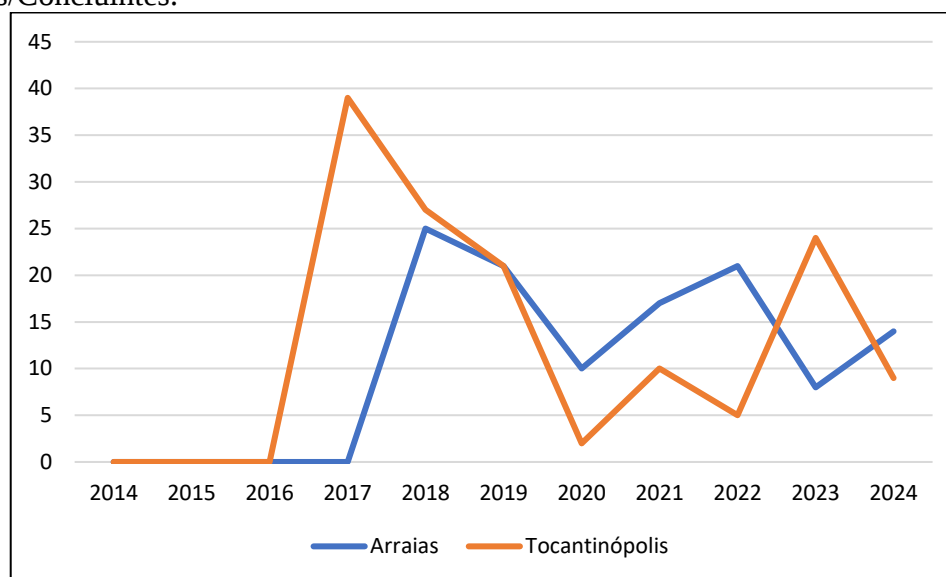
Fonte: elaborado pelo autor a partir de SIE (2026).

No recorte mais recente, entre 2019 e 2024, os dados delineiam um padrão de oscilação no número de concluintes, marcado por quedas acentuadas em 2020 e por recomposições parciais nos anos subsequentes. Comportamento que está associado tanto a fatores estruturais quanto a condicionantes conjunturais, incluindo interrupções no percurso formativo e dificuldades relacionadas à permanência dos estudantes. A retração verificada em 2020 reflete, em particular, os impactos da pandemia de Covid-19 sobre o calendário acadêmico e as condições de vida dos estudantes, cujos efeitos se fizeram sentir de maneira especialmente intensa entre populações do campo, historicamente mais vulneráveis às crises socioeconômicas.

Observa-se ainda uma alternância na predominância entre os *campi*: em alguns anos, Arraias registra maior número de concluintes, enquanto, em outros, Tocantinópolis assume maior destaque, reforçando a interpretação de que a consolidação do curso se dá de forma desigual no território estadual. Em conjunto, os dados sugerem que, embora a LEdoC tenha alcançado certo grau de regularidade na formação de egressos, esse processo permanece instável e sensível às condições institucionais e às políticas de apoio à permanência, expondo limites à sua consolidação plena no Tocantins.

A interpretação construída a partir da Tabela 35 ao atestar a inexistência de concluintes nos anos iniciais do recorte é confirmada pela representação gráfica seguinte, o que se explica pelo tempo necessário à integralização curricular do curso. A partir de 2017, a emergência de um contingente expressivo de concluintes, especialmente no *campus* de Tocantinópolis, configura um ponto de inflexão claramente perceptível, marcando o início efetivo do ciclo de diplomação e a transição do curso para uma nova etapa de consolidação institucional.

Gráfico 12: Trajetória dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Tocantins/Concluintes.



Fonte: elaborado pelo autor a partir de SIE (2026).

No período mais recente, torna-se ainda mais visível a instabilidade dos quantitativos de concluintes, com oscilações acentuadas entre os anos e entre os *campi*, confirmando o padrão já identificado na Tabela 35. Destaca-se a queda expressiva registrada em 2020, seguida por movimentos de recomposição parcial nos anos subsequentes, sem que se observe a consolidação de um patamar contínuo de crescimento. A alternância entre Arraias e Tocantinópolis quanto ao maior número de concluintes em determinados anos também se apresenta de forma clara. Desse modo, a representação gráfica não apenas valida os dados tabulares como aprofunda a compreensão de que a LEdoC no Tocantins vem apresentando uma trajetória de conclusão marcada por discontinuidades, possivelmente associadas às condições de permanência, às especificidades institucionais e às fragilidades das políticas públicas voltadas à formação de populações que vivem do e no campo.

No que concerne ao acompanhamento dos egressos no *Campus* de Arraias, verificou-se o canal intitulado “Espaço do Egresso” junto ao sítio institucional da UFT, organizado nas abas notícias, comunicados, pesquisa de acompanhamento de egressos, acesso ao Repositório Institucional, galeria de egressos e contatos. Constatou-se, contudo, que as seções diretamente vinculadas às dinâmicas de acompanhamento e à visibilidade das trajetórias dos egressos da LEdoC permanecem desprovidas de conteúdo, circunstância que limita a função informacional e relacional desse ambiente institucional. Constatou-se, igualmente, uma restrição na aba contatos, a qual disponibiliza exclusivamente o canal da Coordenação de Desenvolvimento e Regulação da Graduação, sem referência específica ao *campus* de oferta do curso. Essa configuração sugere fragilidades nos mecanismos institucionais de interlocução,

monitoramento e valorização dos percursos pós-graduação, podendo repercutir na manutenção dos vínculos entre egressos e universidade e na própria produção de informações estratégicas para a gestão acadêmica.

Registra-se ainda que a última atualização da página ocorreu em 21/05/2024. Sob uma leitura interpretativa, essa configuração remete a limitações nos mecanismos institucionais de monitoramento, comunicação e valorização dos percursos pós-graduação, na medida em que a ausência de conteúdo em seções estratégicas pode comprometer a consolidação de vínculos mais duradouros entre egressos e universidade, bem como restringir a produção de informações relevantes sobre inserção profissional e continuidade dos estudos. Observa-se, simultaneamente, que as abas ingresso na pós-graduação e eventos institucionais ocupam posição de maior visibilidade, o que sugere uma priorização informacional que, embora pertinente, não contempla de forma equilibrada as demandas relacionadas ao acompanhamento sistemático e à visibilidade das trajetórias dos egressos.

Em Tocantinópolis, identificou-se a existência do espaço “Egressos”⁸ vinculado à página institucional da UFNT, ambiente que se distingue pela atualização regular das informações e pela disponibilização de canal direto de comunicação por meio do recurso “Fale Conosco”. Esse arranjo institucional sugere uma estrutura mais responsiva às demandas de interlocução com os ex-alunos, favorecendo a manutenção de vínculos e o acesso a informações relevantes no período pós-graduação. Destaca-se ainda a Instrução nº 001/2024 – PROGRAD-UFNT que estabelece diretrizes provisórias para o acompanhamento de egressos, reconhecendo simultaneamente a importância estratégica desse processo. O documento orienta centros e coordenações a implementarem ações voltadas à preservação do vínculo institucional, à valorização das trajetórias profissionais e à consolidação de canais sistemáticos de comunicação, enfatizando a necessidade de registros atualizados, iniciativas de formação continuada e ampliação da visibilidade institucional. Em termos interpretativos, tal orientação encerra um deslocamento conceitual relevante, no qual o egresso deixa de ser concebido apenas como ex-estudante e passa a ocupar posição estratégica nos processos de avaliação da qualidade formativa, retroalimentação curricular e reconhecimento social dos cursos, conferindo maior centralidade às dinâmicas de acompanhamento e integração institucional.

Operacionalmente, a instrução propõe a criação de espaços institucionais dedicados e de bancos de dados específicos, além da implementação de procedimentos sistemáticos de coleta de informações mediante questionários aplicados em dois momentos distintos, imediatamente

⁸ Disponível em: <https://ufnt.edu.br/egresso/> Acesso em: 16 fev. 2026.

após a conclusão do curso e um ano posteriormente. Os instrumentos previstos contemplam aspectos como a percepção sobre a formação recebida, a inserção e a trajetória profissional, a compatibilidade entre o percurso acadêmico e a atuação laboral, bem como demandas adicionais de qualificação. Essa diretriz sinaliza uma orientação voltada à gestão acadêmica ancorada em dados empíricos e à aproximação entre formação superior e mundo do trabalho. Persistem, contudo, zonas de indefinição relativas à continuidade das ações de acompanhamento, à delimitação das responsabilidades operacionais e à incorporação efetiva das informações produzidas nos processos de revisão das políticas institucionais e dos currículos dos cursos.

A partir do conjunto de análises desenvolvidas nesta seção, foi possível compreender de forma sistemática e crítica as múltiplas questões que conformam as trajetórias acadêmicas dos estudantes da LEdoC no Estado do Tocantins. A leitura articulada dos dados relativos ao ingresso, à permanência e à conclusão do curso mostrou que esses percursos se constroem em um contexto marcado por descontinuidades, oscilações e diferenças institucionais, que expressam tanto limites estruturais quanto estratégias de sustentação dessa política pública de formação docente. Desse modo, as trajetórias estudantis examinadas ultrapassam a dimensão estritamente quantitativa e revelam processos sociais mais amplos, nos quais se articulam as condições objetivas de oferta do curso, as especificidades territoriais e as experiências formativas vividas pelos sujeitos do campo.

A análise das trajetórias formativas da LEdoC no Estado do Tocantins mostra que a compreensão de um projeto formativo não se esgota em sua estrutura curricular, nas opções metodológicas ou nos dispositivos institucionais de implementação. Ela requer o deslocamento do olhar para além do tempo da formação inicial, de modo a interrogar os sentidos, os alcances e os limites assumidos pelo curso quando confrontado com as experiências de seus egressos, enquanto profissionais e sujeitos sociais. Nesse movimento, que projeta a reflexão do interior da universidade para os territórios de vida e de trabalho, torna-se possível avaliar com maior consistência a efetividade social, política e formativa do curso, assim como os desafios e contradições que marcaram a materialização de seus princípios no período pós-formação.

Com base nesse diagnóstico, a discussão avança para um novo eixo, deslocando-se do exame das trajetórias acadêmicas para a compreensão dos efeitos e desdobramentos da formação proporcionada pela LEdoC. Desse modo, as próximas seções dedicar-se-ão à análise das contribuições do curso para os egressos e dos desafios enfrentados no período pós-formação, tomando como referência distintas dimensões: a *dimensão contextual* (discussões gerais sobre os egressos); a *dimensão socioeconômica* (voltada às contribuições da formação

nas condições de vida dos egressos); a *dimensão da formação* (centrada na construção de saberes e competências); a *dimensão profissional* (relativa à inserção e atuação no mundo do trabalho); e a *dimensão política* (que problematizará o papel do curso na constituição de sujeitos críticos e socialmente comprometidos).

4 PERCURSOS E TRAJETÓRIAS DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS

Desenvolveu-se uma análise das contribuições da LEdoC da UFT - *Campus* de Arraias e UFNT - Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis a partir das trajetórias dos egressos. A interpretação desloca-se da formação inicial para os efeitos e desdobramentos produzidos no período pós-formação. Parte-se do entendimento de que compreender o alcance social, formativo e político do curso requer a escuta qualificada daqueles que vivenciaram integralmente o projeto formativo e, posteriormente, o confrontaram com as condições de vida, trabalho e participação social. Perspectiva que permite uma leitura dos sentidos atribuídos à formação para além do espaço universitário. Ainda que a seção mobilize dados provenientes das duas instituições, ela não se orienta por uma lógica comparativa entre realidades institucionais ou territoriais, tampouco tem o interesse em promover hierarquizações ou distinções valorativas entre os contextos investigados. Trata-se, antes, de um procedimento analítico que, ao reunir e articular os dados, visa conferir maior densidade e organicidade ao conjunto empírico.

4.1 Dimensão contextual

A dimensão contextual constituiu o ponto de partida para a compreensão das contribuições da LEdoC, tomando os egressos como referência para analisar as contribuições do curso no período pós-formação. Trata-se de uma abordagem voltada a captar aspectos mais amplos das trajetórias construídas após a conclusão da graduação, considerando perfis, percursos, motivações, expectativas e experiências formativas que atravessam o conjunto dos sujeitos investigados e conformam, de modo articulado, suas experiências educacionais e sociais.

Em consonância com os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo delineados por Bardin (2016), procedeu-se à organização do material empírico em categorias centrais definidas a partir da recorrência dos temas, da consistência interpretativa e da articulação dos núcleos de sentido do *corpus* investigado. Desse processo, resultaram três eixos latentes comuns às realidades investigadas, os quais representam os principais aspectos explicativos da dimensão contextual. Categorias que viabilizaram uma análise das experiências pós-formação, articulando dimensões pessoais, formativas, territoriais e profissionais, sem prescindir da complexidade inerente aos fenômenos investigados.

Tabela 36: Síntese das categorias da dimensão contextual.

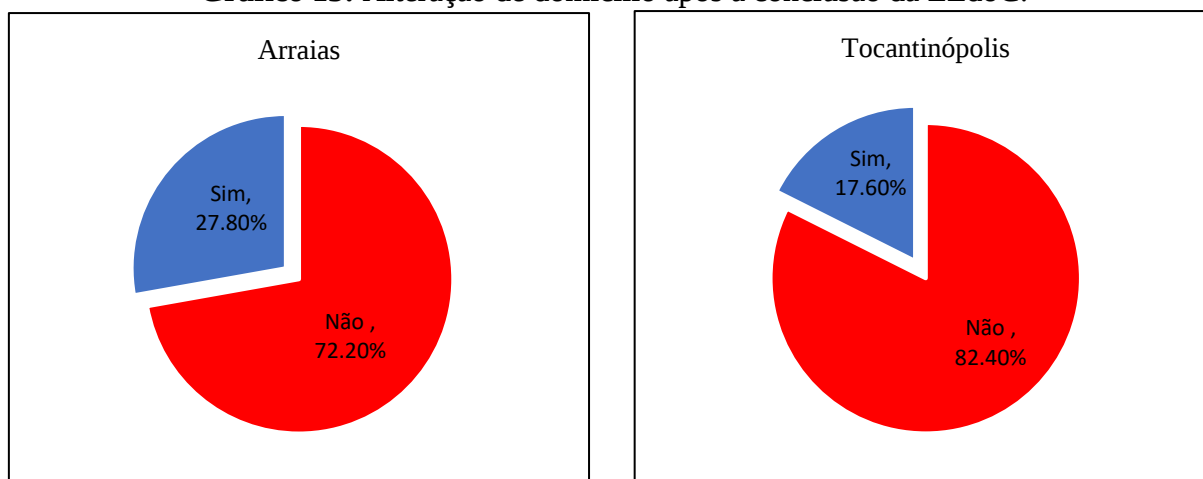
CATEGORIAS CENTRAIS (eixos latentes)	CATEGORIAS TEMÁTICAS ASSOCIADAS	INDICADORES EMPÍRICOS
<i>Trajetórias, pertencimento territorial e motivações de ingresso</i>	Permanência/mobilidade residencial; vínculos com comunidades tradicionais; motivações familiares, identitárias e circunstanciais; reinserção acadêmica	Gráficos 13, 14, 15 e 16; depoimentos
<i>Formação humana, identitária e construção progressiva de identificação com o projeto formativo</i>	Transformação pessoal e cultural; valorização das origens e dos saberes do campo; ressignificação da escolha; acolhimento pedagógico; interdisciplinaridade; flexibilidade docente	Depoimentos
<i>Tensões entre projeto formativo e inserção profissional</i>	Choque de expectativas no ingresso; dificuldades de estágio e de atuação; limitações do mercado de trabalho; fragilidades de reconhecimento institucional e discriminação	Depoimentos

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Bardin (2016).

Essa opção analítica mostrou-se pertinente por evitar leituras reduzidas das contribuições da formação, sobretudo quando se considera que a atuação dos egressos da LEdoC tende a extrapolar a mera inserção no mercado de trabalho, uma vez que a própria Educação do Campo problematiza compreensões estritamente instrumentais do trabalho e reivindica suas dimensões éticas, estéticas, políticas, sociais e culturais, orientadas à emancipação humana (Molina; Pereira, 2021).

A dimensão contextual permite compreender as contribuições do curso para além de indicadores ocupacionais imediatos, incorporando deslocamentos identitários, formas de pertencimento e reposicionamentos diante da realidade vivida pelos egressos. Essa perspectiva amplia o escopo analítico ao considerar que os efeitos da formação não se esgotam na inserção profissional, mas se manifestam igualmente nas formas pelas quais os sujeitos ressignificam suas trajetórias, reconstroem vínculos com seus territórios de origem e elaboram novas posições frente às dinâmicas sociais, culturais e institucionais.

A análise das trajetórias pós-formação iniciou-se com o exame de dados quantitativos relativos à mobilidade residencial dos egressos após a conclusão da LEdoC, o que permitiu identificar em que medida a formação universitária implicou ou não em deslocamentos territoriais, oferecendo um primeiro indicativo sobre os vínculos dos sujeitos com seus contextos de origem. Os dados iniciais desvelaram elementos estruturantes das trajetórias dos egressos no período pós-formação.

Gráfico 13: Alteração de domicílio após a conclusão da LEdoC.

Fonte: dados do autor (2026).

Em Arraias, uma grande maioria manteve o mesmo domicílio após a conclusão da graduação, ao passo que uma parcela minoritária realizou mudança residencial. Esse padrão de estabilidade domiciliar sugere que para a maior parte dos egressos, a formação universitária não implicou necessariamente um deslocamento territorial, delineando possível enraizamento dos sujeitos em seus contextos de origem, em consonância com os princípios da Educação do Campo que historicamente defende a formação de sujeitos vinculados e comprometidos com seus territórios. Um padrão semelhante de estabilidade residencial foi observado em Tocantinópolis, sugerindo que os egressos estruturaram seus percursos laborais e projetos de vida em continuidade com os contextos socioterritoriais de origem.

Dinâmica que pode estar associada tanto à inserção em redes profissionais locais quanto às restrições materiais e institucionais que limitam a mobilidade espacial. Dentre os novos municípios de residência informados pelos egressos oriundos de Tocantinópolis destacaram-se Teresina, capital do Estado do Piauí, e Maurilândia, município localizado no Estado do Tocantins, demonstrando que os deslocamentos residenciais realizados após a conclusão da graduação abarcaram tanto municípios limítrofes quanto centros urbanos de maior porte situados em unidades federativas distintas.

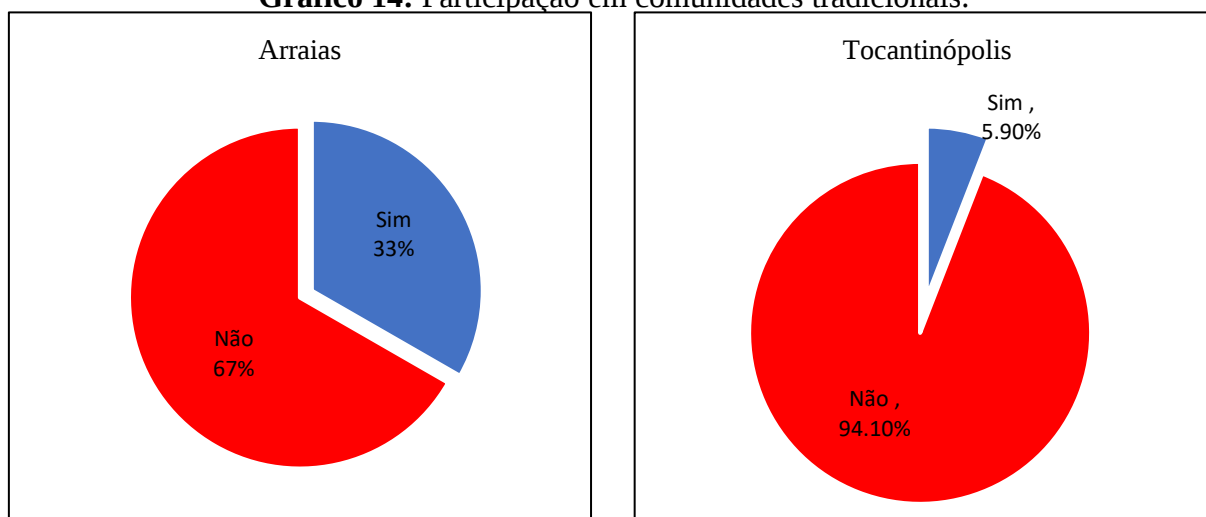
Em ambos os contextos, os deslocamentos verificados podem ser interpretados em articulação com fatores como busca por inserção profissional, continuidade dos estudos ou rearranjos de natureza familiar e socioeconômica. Essa configuração sugere que a formação em Educação do Campo não produz efeitos homogêneos sobre os percursos de vida, sendo suas repercussões moduladas por contextos, oportunidades e condicionantes que influenciam de maneira diferenciada os sujeitos. Nessa direção, vale considerar a observação de Ângelo e Nascimento (2025), para quem a mobilidade residencial, por si só, não constitui indicador

suficiente de ruptura com o campo, pois há evidências de que residir em áreas urbanas, particularmente em municípios pequenos e com forte referência econômica e cultural no campo, pode coexistir com vínculos materiais e simbólicos com o território camponês. Deslocamentos no pós-graduação podem expressar estratégias de reprodução da vida, de acesso a trabalho e estudo, sem necessariamente significar desfiliação territorial ou abandono das relações sociais construídas no campo.

O pertencimento a comunidades tradicionais, compreendidas como grupos culturalmente diferenciados, dotados de formas próprias de organização social, que ocupam e utilizam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, valendo-se de conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007), revelou-se um marcador na caracterização dos egressos. A consideração desse critério permite situar os sujeitos em relação às suas origens territoriais e culturais, oferecendo subsídios para a compreensão das diferentes formas pelas quais a formação em Educação do Campo ressoa nas trajetórias individuais e coletivas. Nesse sentido, o vínculo com comunidades tradicionais não se reduz a uma categorização administrativa, mas expressa modos de vida, relações com o território e formas de organização que configuram experiências singulares diante do processo formativo e de suas implicações no período pós-graduação.

Uma parcela dos egressos declarou integrar esse tipo de comunidade em Arraias, ao passo que a maioria não se identifica formalmente como pertencente a esses grupos. Esse padrão de distribuição reflete a heterogeneidade sociocultural do público atendido pela LEdoC, demonstrando que o curso acolheu sujeitos com trajetórias e identidades distintas.

Gráfico 14: Participação em comunidades tradicionais.



Fonte: dados do autor (2026).

A configuração é semelhante em Tocantinópolis, mostrando que o perfil sociocultural dos estudantes da LEdoC não se restringe a sujeitos vinculados a comunidades tradicionais. Essa constatação descortina uma característica estrutural do curso, que tem acolhido sujeitos com distintas formas de relação com o território e com o campo sem perder de vista o compromisso com as populações que historicamente fundamentaram sua concepção.

A diversidade constatada, longe de constituir um elemento periférico, expressa a amplitude do alcance social da formação, que se mostrou capaz de receber tanto estudantes vinculados a territorialidades tradicionais quanto aqueles cujas experiências de vida se situam em outros contextos socioculturais, sem que isso implique necessariamente menor identificação com as questões dos povos que vivem do e no campo. Dentre as comunidades mencionadas em Arraias situam-se: Morros, Vão de Almas, Kalunga do Mimoso, Lagoa da Pedra e Cágados. Essa heterogeneidade pode ser compreendida a partir do entendimento de que trajetórias individuais se desenvolvem em um campo de possibilidades constituído por redes de relações, condições materiais e elementos culturais que ampliam ou restringem escolhas e projetos de vida, conferindo singularidade às experiências pós-formação (Vasconcelos; Feitosa, 2025).

A recorrência desse padrão nos dois contextos sugere que a LEdoC tem operado como um espaço de formação plural, capaz de acolher sujeitos com distintos graus de vinculação às territorialidades tradicionais, sem perder de vista o compromisso com as populações que historicamente fundamentaram sua concepção. Esse resultado reafirma que o curso tem alcançado, ao menos em parte, o público para o qual foi concebido, contribuindo para uma formação docente enraizada nas realidades socioculturais do campo e comprometida com a valorização dos saberes, das práticas e das identidades coletivas. Contudo, esse movimento não deve ser interpretado como plena correspondência entre intenção formativa e público atendido, mas como um processo em curso, que demanda acompanhamento sistemático e aprofundamento das políticas de acesso e permanência voltadas aos grupos mais vulneráveis e historicamente marginalizados do processo educacional.

No plano das motivações de ingresso, os dois contextos revelaram um padrão recorrente: o ingresso na LEdoC nem sempre ocorreu a partir de um conhecimento prévio e sistematizado de sua proposta formativa. Em Arraias, as motivações foram múltiplas e atravessadas por questões familiares, econômicas, identitárias e circunstanciais. Em alguns casos, a decisão esteve vinculada a estratégias familiares de incentivo ao acesso ao ensino superior, bem como a processos de retomada de trajetórias acadêmicas anteriormente interrompidas.

A princípio seria para ajudar minhas irmãs a terem uma faculdade, né?! A terem um curso superior. Seria um incentivo para elas ingressarem. Então fiz a minha inscrição e a delas também. Mas, pela graça de Deus quem ingressou fui eu. Eu já havia parado no sexto período de Matemática porque tive que trabalhar, então tentei outro curso como forma de incentivar as minhas irmãs (arara-canindé arraiana).

A ideia de oportunidade ocupou posição central nas narrativas em Tocantinópolis, sugerindo que para uma parcela dos egressos o ingresso no curso esteve diretamente relacionado à viabilidade de acessar o ensino superior sem o afastamento integral de seus contextos de vida, associando-se à preservação de vínculos familiares, comunitários e territoriais e dialogando com restrições econômicas que historicamente limitam deslocamentos para outros centros formativos.

Na verdade, eu não escolhi o curso até porque eu não conhecia o curso Educação do Campo. Alguém que disse para mim, olha, tá surgindo um curso aí, Educação do Campo, mas eu não sabia para que era, tipo assim, a licenciatura eu não sabia. Entendeu? E eu tinha um sonho de ter um curso superior. Aí eu vi uma oportunidade, pois, era só prestar um vestibular, né? Aí eu fiz. Meio que assim, eu caí no curso de Educação do Campo meio que de paraquedas. E eu gostei (tucano-toco tocantinopolino).

Bom, não vou mentir, né? Foi mesmo assim por oportunidades, pois, eu não tinha. Ainda fiz uma aposta com minha mãe na época que se eu fizesse o vestibular e seu eu não passasse eu ia embora e ia procurar alguma coisa fora. E eu fiz e passei, então eu resolvi fazer o curso. Está na minha cidade, está perto. Então foi mais em questão assim, de não ter oportunidades de ir para fora (curió tocantinopolino).

Essa percepção alinha-se à compreensão de que as trajetórias individuais se desenvolvem dentro de um campo de possibilidades formado por redes de relações sociais, condições materiais e culturais que ampliam ou restringem as escolhas disponíveis (Vasconcelos; Feitosa, 2025). O depoimento do gavião-bombachinha de Tocantinópolis demonstra como a inserção territorial do curso assumiu papel estratégico na decisão de ingresso, articulando acessibilidade geográfica, condições de permanência e perspectivas de atuação futura em escolas do campo.

Na verdade, porque abrangeu o que eu gostaria, em questão de acessibilidade pelo curso e por aqui contemplar algumas escolas que são do campo que eu possa um dia vir a trabalhar. Uma questão de oportunidades aqui mesmo na cidade (gavião-bombachinha tocantinopolino).

Em contrapartida, para egressos oriundos de comunidades tradicionais em Arraias, especialmente quilombolas, a escolha pelo curso assumiu contornos claramente políticos e identitários, sendo associada à ressignificação da educação e ao fortalecimento dos sujeitos do

campo em suas lutas, territórios e projetos coletivos. Esse perfil de ingresso motivado por uma consciência política prévia também se manifestou em Tocantinópolis, de modo particularmente consistente no relato do inhambu, cuja trajetória esteve diretamente vinculada à experiência em uma Escola Família Agrícola e ao engajamento com os movimentos sociais.

Assim, o meu interesse maior foi porque eu vim de uma comunidade quilombola, né, Kalunga do Mimoso, e esse curso veio para transformar e resgatar, tipo assim, fazer uma transformação na antiga educação que veio trazer algo melhor, de fortalecimento para o sujeito do campo, que é a minha realidade. Então assim, eu gosto muito dessa parte da teoria que é estudar a identidade do sujeito, sou apaixonada, por isso que eu escolhi (biguá arraiano).

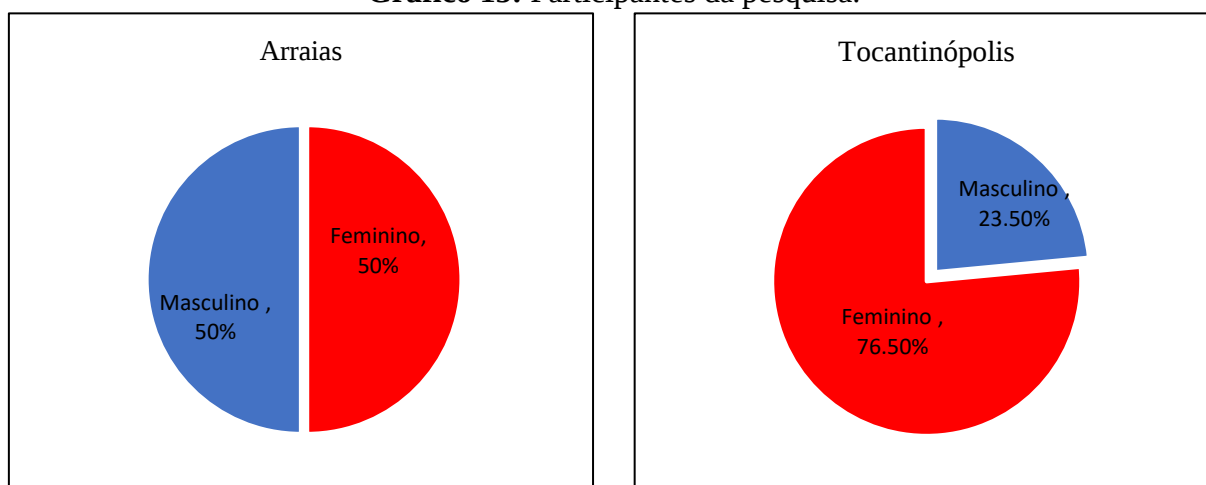
O que me motivou a estudar, a entrar na Licenciatura em Educação do Campo é que eu sou daqui do Tocantins, do Bico do Papagaio, sou de Esperantina, na divisão do Tocantins com o Estado do Pará. Do biquinho mesmo do Bico do Papagaio. E o meu interesse em estudar a Educação do campo na época foi a abertura de uma escola família agrícola que é a Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo que atende os municípios do Bico do Papagaio e ela tem no seu PPP, ela é voltada para os princípios da Educação do Campo, né? E ela atende pela pedagogia da alternância. Ela foi inaugurada em 2016, eu já tinha terminado o Ensino Médio em 2010, aí eu fui trabalhar nessa escola antes, voluntariamente, na época da briga política entre os movimentos sociais e os políticos da região que queriam tomar a escola para eles. A escola família agrícola foi pensada lá em 1992 pelos movimentos sociais mesmo ali do Bico que viram a necessidade de ter uma educação diferenciada para os povos do campo, das águas e das florestas. Teve esse embate político e aí eu meio que estava ali no meio e me chamaram para trabalhar lá. Fui trabalhar lá de assistente administrativa e eu conheci a Educação do Campo e comecei a ler sobre a Educação do Campo, sobre a pedagogia da alternância e eu me apaixonei. E logo em 2014 surgiu o edital para fazer o seletivo aqui em Tocantinópolis e eu fiz a prova e passei e vim. Naquela época a maioria nem sabia que a habilitação seria em Artes, eu vim pela Educação do Campo e depois que eu deparei com o curso eu vi que a Arte tem tudo a ver com a Educação do Campo. Que não se faz a Educação do Campo sem a arte, sem a cultura, né? Porque aí a gente está preservando também a identidade dos povos do campo também com a arte. E foi isso que me motivou a vir para cá, né? Foi o pontapé inicial a escola, depois eu trabalhei nessa escola sete anos. Sai da secretaria, fiquei trabalhando lá e estudando aqui. Então eu pesquiso a pedagogia da alternância e a Educação do Campo, eu costumo dizer que se não fosse a pedagogia da alternância eu não teria conseguido. Pois como que eu, minha mãe não tinha condições de pagar faculdade para mim e nem tinha perto, né? Hoje tem, Augustinópolis, que é mais perto que é setenta quilômetros. Mas não tinha universidade perto, só tinha particular. Então a pública mais acessível seria Tocantinópolis, que nem é tão acessível porque ainda fica a duzentos e cinquenta e nove quilômetros da minha cidade. Então eu vi na pedagogia da alternância uma possibilidade de eu fazer. Pois eu passava quinze dias aqui e quinze dias lá, então tinha como eu trabalhar e retornar para estudar na universidade. Fazer os trabalhos e retornar. Então eu fiz o meu TCC sobre a pedagogia da alternância, na dissertação sobre a questão da identidade dos estudantes da EFA e ainda na dissertação eu senti necessidade da formação dos professores

e aí eu fui para essa formação dos professores na educação do campo (inhambu tocantinopolino).

O relato do inhambu de Tocantinópolis reforça o protagonismo dos movimentos sociais como força mobilizadora para o ingresso e a identificação com a Educação do Campo. Conforme destacam Ângelo e Nascimento (2025), mais de 60% dos participantes de pesquisas sobre egressos da LEdoC afirmam que o ingresso ocorreu por meio de uma mobilização dos movimentos sociais do campo, dado que demonstra o trabalho significativo dessas organizações na qualificação de suas ações e na luta por políticas públicas. Para Arroyo e Fernandes (1999), o movimento social situa os sujeitos no terreno dos direitos, sendo fundamental que os educadores do campo mantenham engajamento com os coletivos de lutas sociais para contribuir com a ação transformadora na escola e na sociedade. Esse movimento, que em Arraías se expressa com especial intensidade nas trajetórias de egressos quilombolas, encontra correspondência em Tocantinópolis na experiência de sujeitos vinculados ao território indígena Apinajé e às lutas pela Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo (EFABIP).

A distribuição de participantes por gênero indicou predominância feminina em Tocantinópolis, dado cujo significado se amplia quando relacionado às condições sociais que historicamente influenciaram o acesso das mulheres do campo ao ensino superior. Essa configuração não pode ser compreendida como um dado isolado, mas como expressão de transformações mais amplas nos padrões de acesso à educação universitária, impulsionadas, em parte, por políticas públicas de expansão e interiorização do ensino superior.

Gráfico 15: Participantes da pesquisa.



Fonte: dados do autor (2026).

Vasconcelos e Feitosa (2025) observaram, entretanto, que as trajetórias das mulheres na LEdoC são marcadas por interrupções decorrentes de questões familiares como casamento e

maternidade, além de maior hesitação no momento do ingresso. Froes (2017) assevera que, se a pedagogia da alternância possibilita o acesso à formação superior sem o abandono do local de moradia, os afastamentos periódicos afetam sobretudo a rotina das mulheres, impactando suas relações pessoais e profissionais. Esse aspecto impõe reconhecer que a decisão de ingressar no curso, tanto em Arraias quanto em Tocantinópolis, está atravessada por condicionantes de gênero que modulam de modo específico as possibilidades de permanência e conclusão da graduação.

Movimento que é coerente com a compreensão de que trajetórias educacionais de sujeitos do campo são frequentemente atravessadas por desigualdades e por obstáculos relacionados às condições materiais de vida, o que torna a análise das trajetórias estratégica para compreender permanências, interrupções e retomadas no ensino superior (Zago, 2016). Além disso, a conciliação entre trabalho e estudos se constitui como barreira recorrente, impondo esforços adicionais para permanência e manutenção no Tempo Universidade, sobretudo quando os estudantes possuem núcleo familiar próprio ou respondem por parte do sustento doméstico (Hage; Silva; Brito, 2016). Soriano (2025) identificou a dificuldade de conciliar trabalho e estudo como um dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes da LEdoC, que frequentemente precisam lidar com barreiras socioeconômicas para garantirem a permanência na universidade.

A experiência vivenciada ao longo do curso foi descrita, em ambos os contextos, como um processo de transformação pessoal e humana que ultrapassa a mera aquisição de conteúdos disciplinares, alcançando dimensões éticas, culturais e existenciais. Essa compreensão é expressa de forma contundente no relato de uma egressa de Arraias que, no início de sua trajetória, não nutria expectativas em relação ao ensino superior.

Ponto forte para mim... Eu, que já tinha terminado o Ensino Médio, então assim, eu achava que eu não queria mais de saber de faculdade. [...] E aconteceu que eu fui classificada, passei né? E aí foi um novo mundo que se abriu porque quando a gente entra na faculdade, a formação não é só do aprendizado não, mas assim, como ser humano também. Você vê que nunca é tarde para você começar e é infinito o aprendizado em tudo (biguá arraiano).

Abertura formativa que se manifestou em relatos que descreveram processos semelhantes de expansão de horizontes em Tocantinópolis, ainda que motivados por circunstâncias inicialmente distintas. O carcará, que ingressou no curso impulsionado pela oferta de bolsa em um contexto de desemprego, detalhou como a formação reativou um desejo de docência construído desde a infância e progressivamente ressignificado ao longo do percurso acadêmico.

Na verdade, não teve. Na verdade, eu nem sabia para que servia, o que era a Educação do Campo. Eu entrei eu não vou mentir, porque eu estava desempregada aí falaram assim, olha tem esse curso aqui, esse vestibular. Aí tem uma bolsa. Na verdade, eu entrei pela bolsa. As pessoas me perguntavam o que era a Educação do Campo e eu dizia que não sabia. Deve ser alguma coisa do campo. Eu entrei assim lá, fiz o vestibular, passei e comecei a estudar. Mas desde pequena eu tinha o sonho de ser professora. Alguma coisa me levava para o lado de querer ser professora. Eu fiz o magistério, médio, né! Mas tinha deixado de lado por conta das dificuldades, porque a gente vê, né! Como é a vida de professor. Eu só não sabia o que era, mas depois eu descobri (carcará tocantinopolino).

O conjunto de dados reforça o caráter ampliado da formação proporcionada pela LEdoC ao ressaltar que a graduação funcionou, nos dois contextos, como uma experiência de expansão de horizontes culturais, intelectuais e existenciais. Essa questão formativa assume relevância particular para sujeitos historicamente distanciados da universidade, para os quais o acesso ao ensino superior não se limita à ampliação de oportunidades educacionais, mas também favorece processos de reconhecimento, pertencimento e fortalecimento da autoestima enquanto sujeitos de direitos.

Ao situar tais efeitos no marco teórico da Educação do Campo, é possível compreender essa ampliação como parte de uma concepção formativa sustentada por uma epistemologia da práxis, isto é, uma formação ancorada na atividade prática social de sujeitos historicamente situados, capazes de compreenderem e transformarem o real para além das aparências (Curado Silva, 2016). Nesse contexto, a formação também se articula à compreensão de trabalho como categoria central no Materialismo Histórico-Dialético, orientada por pressupostos de Marx e Gramsci, na qual o trabalho assume dimensão teleológica e humanizadora ao produzir transformações no sujeito e na realidade social (Marx; Engels, 2009; Gramsci, 2001).

Entre os pontos fortes do curso identificados em Arraias, sobressaiu de forma recorrente o fortalecimento das origens, das identidades e das vivências dos sujeitos do campo, assim como a valorização dos saberes produzidos nos territórios de vida e a possibilidade de socialização dessas experiências no espaço universitário. Movimento que contribui para a legitimação das trajetórias dos estudantes e para a consolidação de uma formação que compreende o campo não como espaço de carência, mas como *lócus* de produção de conhecimentos, culturas e práticas sociais.

Em relação ao curso eu vejo como ponto forte o fortalecimento das nossas origens, o curso nos dá essa possibilidade de compartilhar as nossas vivências, as nossas realidades, as nossas comunidades e automaticamente darmos esse valor ao lugar de onde viemos (arara-canindé arraiana).

A valorização das realidades comunitárias também se expressou de forma articulada à perspectiva freiriana de leitura de mundo em Tocantinópolis, com ênfase na pesquisa junto às comunidades e na centralidade dos saberes dos estudantes como ponto de partida do processo formativo. Essa orientação epistemológica situa o conhecimento produzido no interior das comunidades não como objeto de estudo externo, mas como matéria constitutiva da própria formação, reconhecendo nos sujeitos do campo a condição de produtores ativos de saber. Esse movimento formativo ancorado nos princípios freirianos de dialogicidade e problematização da realidade confere à LEdoC um caráter único na medida em que articula rigor acadêmico e enraizamento territorial, recusando a dicotomia entre teoria e prática e entre universidade e comunidade.

Acho que um dos pontos fortes é que eles concentram muito na realidade dos estudantes, os saberes, as vivências, né? Esse é um ponto forte. Inclusive, a gente estuda muito Paulo Freire, a leitura de mundo, né! Que precede a leitura da palavra, né? Então, eu achei muito interessante a valorização da nossa cultura, a gente vai pesquisar as coisas dentro da comunidade. Isso é um ponto forte. Agora, o ponto fraco mesmo da, até durante o curso, às vezes é uma dificuldade de fazer alguns trabalhos. E outro ponto fraco é o mercado de trabalho (martim-pescador tocantinopolino).

Concepção que dialoga com a compreensão de que a Educação do Campo enquanto projeto político-pedagógico está intrinsecamente relacionada ao protagonismo dos movimentos sociais e às lutas por direitos, situando a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana (Arroyo; Fernandes, 1999). Nesse horizonte, a formação não se resume ao domínio cognitivo: a escola deve desenvolver o intelecto, mas também trabalhar valores e questões políticas, éticas, estéticas e corpóreas articuladas à formação integral dos sujeitos (Molina, 2017).

A questão estética da formação apareceu de modo vigoroso no relato do bem-te-vi de Arraias, para quem a participação no coral, nas aulas de violão e o contato com as artes visuais representaram marcos de uma experiência formativa singular, marcada pela coletividade e pelo encantamento diante do novo. A habilitação em Artes e Música foi igualmente identificada pelo pardal de Tocantinópolis como elemento de atração e como componente identitário do curso, destacando ainda a interdisciplinaridade, a diversidade do corpo docente e a constituição de redes acadêmicas nacionais.

A minha experiência na Educação do Campo foi muito significativa para mim porque eu me vi novamente cercado de novas pessoas, professores de todas as partes e que vieram com vivências, experiências diferentes, né? E os alunos que eram de vários municípios circunvizinhos da minha cidade. E assim, isso

acrescentou muito, eu aprendi muito nessa época. Fiquei encantado com o coral, do qual eu fiz parte durante algum tempo. Onde a gente pôde viajar, fazer apresentações e eu me sentia muito especial quando estava ali com aquele grupo de pessoas reunidas toda semana. As aulas de violão, por exemplo, apesar de eu não ter levado o violão adiante eu aprendi a tocar o básico. E eram as aulas que eu me sentia bem, eu não tinha preguiça de ir. A questão das artes visuais mesmo, o tanto que abriu a minha mente em relação às artes, à produção de artes visuais, de telas. Tive professores muito bons à época que me deixaram um saudosismo, né? (bem-te-vi arraiano).

Então, pontos positivos tem vários e vários. Dentro, depois que eu entrei, depois que meu adentrei ao curso, depois que eu conheci a metodologia, eu fiquei apaixonado por ter essa variedade de dentro da Arte. Ter a Arte, Música, teatro, isso de certo modo foi muito positivo. Porque tinha um curso finalmente que tem uma linguagem artística e que promovia esse debate interdisciplinar. Tendo também os professores, pois cada um veio de uma determinada região, tendo suas particularidades. Esse misto foi muito positivo para nós alunos. Outro ponto positivo foi a integração desse curso da LEdoC com cursos de outras regiões. Eu tive contato com alunos da LEdoC do Brasil todo. A gente organizava apresentações de trabalhos, e a gente ia vendo sendo construída de um certo modo, uma firmeza. Uma integração entre todos os cursos de todas as regiões, pois aqui a gente estava assim meio solto. Nos perguntávamos onde tinha Educação do Campo, se éramos os únicos. E a gente foi experienciar esse diálogo com outros Campus, com outras regiões. Rio de Janeiro, extremo Norte do Brasil, Pará e Nordeste, Centro-Oeste. E a gente vê que é uma rede que está sendo construída. E pontos negativos é esse pioneirismo, né? Que nós tínhamos que ser referência não só como Educação Campo, mas pela habilitação que foi a primeira do Brasil (pardal tocaninopolino).

A valorização da interdisciplinaridade encontra eco em investigações sobre o perfil dos egressos. Pesquisas corroboram que currículos interdisciplinares favorecem a adaptação a diferentes contextos escolares e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais integradas (Arroyo, 2007), e que essa formação mais ampla e conectada a diversas áreas do ensino tende a tornar os profissionais preparados para lidar com desafios contemporâneos da educação. Nesse sentido, Molina e Antunes-Rocha (2014) destacam que a formação continuada é um dos pilares para a consolidação das práticas pedagógicas específicas do campo, salientando a importância de que o percurso iniciado na licenciatura se prolongue em processos de especialização, mestrado e doutoramento.

O amadurecimento institucional do colegiado foi tema particularmente desenvolvido em Tocantinópolis, especialmente no depoimento do inhambu, que transitou da condição de egresso à de docente efetivo do curso. Sua avaliação articula a reformulação do PPC a uma maior incorporação dos princípios da alternância e os desafios de formação para um corpo discente majoritariamente indígena. Esse amadurecimento institucional, embora não descrito com a mesma especificidade em Arraias, aparece nas avaliações positivas dos egressos sobre a

qualidade do corpo docente e sobre a riqueza das trocas estabelecidas durante o Tempo Universidade.

A minha visão de aluna egressa e hoje de professora do curso, vou falar um pouco da minha trajetória para você entender. Eu entrei no curso como aluna, em dois mil e quatorze. Terminei em dois mil e dezoito. Sou da primeira turma. Comecei a trabalhar na EFA em 2016, então eu estava trabalhando e estudando, essa pedagogia da alternância me permitiu fazer isso, né? Foi uma época bem difícil ficar indo e vindo cumprir os horários de uma carga horária semanal de quarenta horas numa escola de contrato que a gente sabe que tem todas essas questões políticas a quem é de contrato. E aí em dois mil e dezenove saiu o edital do mestrado em Educação em Imperatriz da UFMA. E eu resolvi fazer e passei e continuei na mesma linha de pesquisa. Tive professores daqui como meus colegas, o que foi meu orientador também foi professor daqui e depois foi embora. E aí eu fui em dois mil e dezenove para o mestrado e terminei em dois mil e vinte e um. Em dois mil e vinte e dois saiu o seletivo na vaga da [...] que foi para a pró-reitoria. E aí eu fiquei meio que com receio, mas fiz e passei e me mudei para cá em dois mil e vinte e dois. Eu vim como substituta e em dois mil e vinte e três saiu a vaga do concurso e aí tive eu e mais duas egressas do curso e várias outras pessoas que fizeram o concurso. E aí eu consegui passar no concurso e me efetivei como professora efetiva do curso, né? E aí, eu acho que o fato de eu estar na sala de aula depois de eu ter vindo para cá antes como substituta me ajudou muito nas provas pois eu estava atualizada com os temas e já estava estudando ali. Os temas eram as disciplinas que estava dando já. O que eu posso falar em relação aos pontos fortes e aos pontos de fragilidades do curso é em relação ao que eu observo hoje do PPC. As disciplinas que nós tivemos em dois mil e quatorze a dois mil e dezoito foram modificadas agora nesse novo PPC⁹. Que foi uma boa, pois hoje, por exemplo, temos práticas pedagógicas em Educação do Campo que antes não tinha, tem instrumentos da pedagogia da alternância que antes não tinha, tem movimentos sociais que antes tinha, mas não como disciplina, né? Falava-se dos movimentos sociais, mas não era disciplina e é importante porque o curso da Educação do Campo parte dos movimentos sociais. Então essa reformulação do PPC do curso ela foi muito certa, sabe? Como ponto positivo posso citar também que o próprio colegiado amadureceu bastante na minha visão de egressa e hoje efetiva. Já se passaram mais de dez anos, mas eles madureceram muito em relação à Educação do Campo porque quando vieram para cá, a maioria, eram poucos que sabiam o que era a Educação do Campo. E isso não é uma especificidade do nosso curso, eu trabalhava em uma EFA e inclusive a minha pesquisa foi para a formação dos professores porque vários professores não sabem mesmo, a maioria porque vem da educação tradicional. Então vem e não sabem o que é a Educação do Campo, os princípios da Educação do Campo e como lidar com o estudante numa perspectiva mais freiriana que a Educação do Campo tem esse viés. Então, daquela época para cá, eu vejo um amadurecimento. Até porque foram estudar sobre o tema. Eles estão bem mais flexíveis e por isso estão mais dentro dos princípios ali, agindo dentro dos princípios da Educação do Campo. Então eu percebo esse amadurecimento

⁹ Por meio da Resolução UFNT nº 04, de 04 de setembro de 2023 foi aprovada via *ad referendum* a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos. Com a aprovação do novo PPC, a nomenclatura da habilitação do curso foi alterada, de modo que a expressão anteriormente adotada “Artes e Música” passou a ser registrada como “Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música)”. Disponível em: <https://sl1nk.com/2BRim> Acesso em: 10 fe. 2024.

daquela época para agora. A gente tem e ainda tem muitos problemas de aceitabilidade do próprio sistema da universidade de entender o que é a Educação do Campo, e isso não é só aqui. É na básica também. O que é a Educação do Campo e como funciona a pedagogia da alternância (inhambu tocaninopolino).

A flexibilidade docente, reconhecida em Tocantinópolis como condição pedagógica necessária para lidar com a heterogeneidade do público composto por indígenas, quilombolas e estudantes com percursos escolares distintos, encontrou correspondência em Arraias nas avaliações sobre a receptividade da equipe pedagógica diante das especificidades dos estudantes. Esse acolhimento, no entanto, coexistiu em ambos os contextos com relatos pontuais de posturas docentes mais rígidas, que colocaram em tensão a flexibilidade demandada pelo perfil discente.

A melhorar sempre tem a melhorar, né? Mas eu achei assim bem flexível, os professores para conosco porque era um curso que tinha os indígenas, os quilombolas, muita gente que estava muito fora da sala e eu via isso. Que eles eram bem flexíveis, sabe? Estimulavam bastante de acordo a realidade de cada um. Eu mesmo estava fora de sala de aula há muito tempo então me senti acolhida (periquito-rei tocaninopolino).

Tinha uma disciplina que era muito difícil e o professor estava muito rígido. Assim, a gente tem que entender o lado de todos e alguns não garantem essa flexibilidade. Sobre o ponto forte, a questão da cultura é muito grande, a gente estudou a questão de voltar naquela memória que te marcou e tinha a disciplina que a professora desenvolveu muito bem. Tinha coisa que eu lembrava da minha infância, com uma memória bem, eu gostei dessa disciplina lá. Até hoje nunca me esqueci (saracura tocaninopolina).

Esse contraste sugere que, embora os cursos tenham sido percebidos como espaços sensíveis às especificidades socioculturais dos estudantes, existiram experiências que sinalizaram desafios na harmonização entre propostas pedagógicas inclusivas e práticas didáticas efetivamente ajustadas à diversidade de trajetórias e expectativas. Essa questão remete a Molina e Pereira (2021), para quem a Educação do Campo tem dado uma importante contribuição para a resignificação das contradições presentes nos processos de formação docente em territórios camponeses, resultado que referenda a força do Projeto Político Pedagógico original da LEdoC, ainda que sua efetivação plena continue a exigir esforços contínuos de formação e de reposicionamento pedagógico.

As tensões entre o projeto formativo e a inserção profissional desvelaram dinâmicas que atravessam os dois contextos de modo igualmente importante, ainda que com especificidades próprias. A falta de clareza inicial em Arraias acerca da proposta do curso contribuiu para frustrações e desencontros de expectativas entre os ingressantes, associando-se, em alguns

casos, ao surgimento do interesse pela evasão nos primeiros períodos da formação, sobretudo no momento de adaptação às áreas que estruturam a LEdoC. Mesmo estranhamento inicial também foi identificado em Tocantinópolis de forma recorrente, agravado pelo caráter pioneiro da turma inaugural e pelas compreensões equivocadas sobre a natureza da licenciatura, frequentemente associada ao trabalho técnico no campo em lugar da docência.

Na verdade, foi porque eu vim para a Escola Agrícola e o meu desejo sempre foi fazer um curso superior. E quando falou Educação do Campo, à primeira vista para mim, eu achava que seria mais voltado para a área técnica, que eu trabalhava nessa mesma escola agrícola como monitor. Então eu achei que seria basicamente nessa linha, então, eu fiz o vestibular pensando que seria para exercer, fazer esse trabalho. E aí quando eu cheguei lá me deparei que era Artes Visuais e Música, que seria Artes e Música. Então, totalmente diferente do que eu pensava, só que como eu já estava lá eu falei, eu vou continuar. E aí, nos primeiros dias de curso, até no segundo semestre eu estava meio vendido, não gostei muito. Pensando em desistir, mais aí, continuei e quando cheguei no quarto período, quinto, aí sim, eu comecei a gostar da área e aí terminei (quero-quero arraiano).

Bom eu vou começar pelo ponto fraco. A minha turma foi a primeira, então, era tudo novo. Tanto para nós estudantes quanto para os professores. Então um ponto fraco foi entrar sem saber o que era o curso em si. É tanto que boa parte da turma quando entrou deduziu que o curso seria para trabalhar dentro do campo e não como licenciatura, como professor. Alguma coisa relacionada à agropecuária, alguma coisa assim do tipo. E não licenciar em sim (curió tocaninopolino).

O que reforça a importância da comunicação institucional e do esclarecimento prévio sobre os fundamentos, as áreas de formação e os objetivos da LEdoC, especialmente em regiões onde essa concepção educativa ainda não se encontra socialmente consolidada. Esse tipo de desencontro pode ser intensificado quando as especificidades e inovações pedagógicas que caracterizam a LEdoC não são suficientemente compreendidas por parte dos sujeitos vinculados ao curso, aliadas à ausência de reconhecimento institucional e apoio, configurando entraves à efetividade e à consolidação dessa política (Hage; Silva; Brito, 2016). Em Tocantinópolis, a situação foi ainda agravada pelo estigma social associado ao curso, como registrou a saracura, para quem a Educação do Campo era frequentemente vista como algo ligado ao MST e, portanto, objeto de crítica.

Na verdade, foi por questões mesmo de oportunidades, pois, eu não poderia sair da cidade. E quando a colega minha me apresentou estava com dois anos que tinha terminado o Ensino Médio, aí eu tinha terminado também um Curso Técnico em Enfermagem. Eu fazia junto com o Ensino Médio. Eu não pretendia sair de Tocantinópolis, pois, eu não queria deixar a minha mãe. Aí eu peguei e fiz o vestibular. Aí passei e falei, eu vou fazer. Quando eu fui iniciar eu não entendi a proposta do curso. Entendi quando eu entrei na

faculdade, inclusive, me perguntei, o que eu estou fazendo aqui? Aí eu fui gostando das disciplinas, do jeito que os professores passavam para a gente. Saí de lá gostando do curso. O curso de Educação do Campo não é muito visto, muito valorizado. Tem que ser mais divulgado, mais apresentado. Pois muitos ficam com aquela coisa... Ahh, o MST está junto. Visto como algo de crítica. Aí a gente vai explicar (saracura tocanopolina).

As limitações estruturais do estágio supervisionado se manifestaram de forma pronunciada em Arraias em razão da escassez de campos de prática compatíveis com a habilitação em Artes e Música. Esse vazio impôs aos estudantes a construção de respostas improvisadas, como a realização de oficinas culturais e a busca por parcerias pontuais, dentre as quais se destacou o apoio do Colégio Militar de Arraias por meio de sua fanfarra. Em Tocantinópolis, embora o formato da alternância tenha oferecido maior flexibilidade para a realização de práticas nas comunidades, o reconhecimento institucional do calendário específico do curso continuou sendo alvo de disputas permanentes no interior da própria universidade.

Outra dificuldade encontrada foi, onde vou estagiar? Vou estagiar o que? Que a música não tem, né? Então o que noventa por cento fizeram, oficinas. Para tentar ajudar, né? Essas oficinas a gente entrou com o estágio dessas oficinas nas escolas. Vamos supor, ali quem apoiou muito a Universidade nessa questão foi o Colégio Militar. Que eles têm a fanfarra ali, os professores de música deles da Polícia, né? Então, eles abraçaram essa causa e deram oportunidade para gente fazer uma oficina de música, por que eles já tinham na verdade um programa deles dentro da escola, né? Porque dava aula de música para uma quantidade de alunos. Então eles abraçaram essa questão. Mas aí você imagina aí duzentos alunos fazendo estágio, cem alunos fazendo estágio em Arraias, onde uma escola sozinha apoiava. A questão da Artes era mais fácil, porque tinha a disciplina. Mas e a música? Então assim, era uma questão de ter oportunidades. A questão de banco de horas também, muito complicado. A gente fez coral né, participou da igreja, aí teve também as dificuldades para obter essas horas. A gente teve que viajar para poder ter. E a dificuldade do transporte, porque é um curso que o tempo dele é muito pequeno dentro da Universidade e o transporte para te levar para um evento é muito difícil. Assim, até que a gente teve um abraço, porque quando a gente solicitava, com muito custo, a gente conseguia ir. Mas não tinha uma ajuda de custo, não tinha nada. Eu fui em umas quatro viagens, em quatro eventos, em Belo Horizonte, Jataí, assim, os únicos que tinham eram muito longe. Mas a gente conseguia veículo para ir, né? Mas a dificuldade para se manter em um lugar desses assim, a questão de trabalho. Você ir para Belo Horizonte, por exemplo, tudo caro. É onde tinha a dificuldade da própria hora. Teve aluno que conseguiu finalizar o curso, mas não tinha horas. A minha sorte foi que o trabalho me acolheu e fui atrás. Muitos não conseguiam, né? (seriema arraiana).

A gente tem que direto travar brigas até mesmo com a própria instituição para respeitar o nosso calendário, nós temos um calendário específico, esse calendário é garantido por lei, né? Então está previsto na LDB, né! Nosso calendário às vezes ele não é respeitado, então, lançam de cima para baixo e

aí às vezes uma atividade que a gente está no tempo comunidade, então não respeitam de fato nosso calendário. Um dos pontos fracos que a gente sempre tem que estar brigando e eu era aluna e já tinha e eu voltei e continua. E eu estava numa escola família agrícola que tinha a Educação do Campo e também tinha essa briga com a regional de ensino. Outra coisa a gente tem alojamento que antes a gente não tinha para nossos estudantes, mas a gente trava direto brigas dentro da instituição para o respeito mesmo no espaço do nosso alojamento. Hoje a gente está também com muitos estudantes indígenas que a gente nem esperava. O público que a gente está em Tocantinópolis, Tocantinópolis é território indígena Apinajé, né? E eles entraram, se viram contemplados com o curso, com a modalidade de alternância, pois eles podem voltar para o território deles, para a aldeia. Então a gente está com mais de oitenta por cento se não me engano de estudantes indígenas. E a gente se depara com diversas dificuldades da língua, pois eles têm o português como segunda língua. E como que a gente vai dar aulas? Então a gente precisa de formação, a gente está buscando algumas parcerias de formação para eles de português como segunda língua, formação tecnológica mesmo como alguns não sabem ligar o computador, digitar, então a gente tem muita dificuldade hoje em dia em relação a isso. A gente também precisa de formação, nós professores. Como trabalhar sem desrespeitar a cultura deles, então a gente está aprendendo no dia a dia mesmo, sabe? Fazendo sempre reuniões e eu acho que esse é um dos pontos fortes do curso, ficar sempre tentando entender, compreender (inhambu tocaninopolino).

Quadro que se articula a questões mais amplas nas quais as condições objetivas de infraestrutura e organização escolar no campo podem limitar a efetivação de práticas formativas e pedagógicas, como mostram análises sobre precariedade de espaços e recursos necessários ao trabalho educativo (Ribeiro, 2017). Caldart (2012) sistematiza um duplo desafio para a LEdoC: formar para uma escola que em muitos territórios ainda precisa ser conquistada e ampliada, e, simultaneamente, transformar as escolas já existentes, reconstruindo-as pedagogicamente em direção às famílias e às comunidades. Marcelino e Melo (2018) acrescentam que questões estruturais também minam a confiança dos estudantes, como a incerteza dos recursos para a manutenção do curso e a insuficiência de espaços físicos adequados.

A dificuldade de inserção profissional após a graduação constitui outra tensão presente em ambas as realidades, com expressão especialmente visível nas áreas de Artes Visuais e Música. Essa limitação foi nomeada diretamente pelos egressos em Arraias como um ponto fraco do curso, produzindo trajetórias marcadas pela subutilização da habilitação obtida. A preocupação com o mercado de trabalho emergiu de modo igualmente recorrente em Tocantinópolis, associada à ausência de vagas específicas para licenciados em Educação do Campo nos processos seletivos e concursos públicos.

Um ponto fraco seria a questão do profissionalismo. Pois hoje, embora façamos o curso, ainda não temos condições e oportunidades de trabalharmos. Especificamente Artes e Música, né? Por mais que tenhamos alguns longe, aqui na nossa comunidade não (arara-canindé arraiana).

Acho que um dos pontos fortes é que eles concentram muito na realidade dos estudantes, os saberes, as vivências, né? Esse é um ponto forte. Inclusive, a gente estuda muito Paulo Freire, a leitura de mundo, né! Que precede a leitura da palavra, né? Então, eu achei muito interessante a valorização da nossa cultura, a gente vai pesquisar as coisas dentro da comunidade. Isso é um ponto forte. Agora, o ponto fraco mesmo da, até durante o curso, às vezes é uma dificuldade de fazer alguns trabalhos. E outro ponto fraco é o mercado de trabalho (martim-pescador tocanropolitano).

Essas dificuldades encontram ressonância em pesquisas que demonstram que a inserção dos licenciados nas escolas do campo não ocorre de forma homogênea no país e pode ser atravessada por fatores estruturais como poucas escolas e processos de nucleação e fechamento, restringindo oportunidades de atuação docente (Rosa, 2015; Brito, 2017). Alves e Medeiros (2023), em pesquisa com egressos da LEdoC da Ufersa, identificaram que os entrevistados destacam em quase totalidade a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho com a formação em Educação do Campo, sendo levados a desenvolver outras atividades e até mesmo a seguir para outras áreas de atuação profissional. Ângelo e Nascimento (2025) constataram, de modo complementar, que um percentual significativo dos egressos trabalha em níveis que não fazem parte da habilitação conquistada, como a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma reivindicação compartilhada pelo conjunto da LEdoC: o reconhecimento e a aceitação da habilitação por área do conhecimento nos processos seletivos, demandando a continuidade das lutas coletivas em articulação com os movimentos sociais e as instituições de ensino superior (Molina; Pereira, 2021).

As condições institucionais de permanência emergiram a percepção de tratamento desigual na distribuição de bolsas estudantis em Tocantinópolis, interpretada pelos egressos como expressão de discriminação no interior da própria universidade. Embora esse tema não tenha sido mencionado com a mesma ênfase em Arraias, as dificuldades logísticas de transporte e de sustento durante o Tempo Universidade configuraram obstáculos semelhantes de ordem material, igualmente capazes de comprometer a continuidade dos percursos formativos.

Eu gostei muito assim da questão da gente se envolver com a comunidade, né! Comunidades indígenas, quilombolas, porque a gente vê, mas não se envolve com as pessoas, com esse tipo de população. Aí a gente se envolveu mais, o que eu gostei. Gostei de viajar e conhecer coisas que eu nunca iria, eu nunca pensei ir conhecer, né! Como o museu, que tinha as viagens. Eu gostei muito. E algum ponto negativo é a questão de algumas vezes eu sentir um certo, uma discriminação. Quando falava que era Educação do Campo a gente sentia assim que não era recebido como os outros cursos, entendeu? Por parte dos alunos e da instituição também. Tanto na questão das bolsas que a gente via. Eu acredito porque falou indígena e quilombola, negros, o povo já fica. Pela instituição eu achava pelas bolsas porque os outros cursos tinham mais bolsas que a gente. Nós tínhamos poucas bolsas, só uma bolsa que era a

permanência e alimentação. Que para os outros era por mês e a gente era duas vezes ao ano. E por que para gente é assim? A gente se questionava (carcará tocantinopolino).

A questão das condições institucionais de permanência não é exclusiva a nenhum dos contextos investigados. Anjo e Silva (2019), ao analisarem a LEdoC da Unifesspa, constataram que as políticas de apoio e permanência viabilizadas por auxílios foram fundamentais, mas não suficientes, dado que problemas estruturais como a insuficiência de salas de aula, laboratórios, restaurante universitário e residência estudantil também afetam a continuidade dos percursos. Essa configuração reforça a compreensão de que a falta de reconhecimento institucional e de apoio interno às especificidades e inovações pedagógicas da LEdoC pode se configurar como entrave para a efetividade dessa política e sua consolidação (Hage; Silva; Brito, 2016). A concepção de trabalho como categoria central da Educação do Campo, fundamentada em Marx e Gramsci, orienta-se para a humanização do sujeito e a transformação da realidade social (Molina; Pereira, 2021), o que pressupõe condições materiais minimamente equânimes durante o percurso formativo.

Estudos demonstram que editais e concursos frequentemente restringem a participação de egressos da LEdoC ao privilegiarem formações disciplinares, tornando a aceitação da habilitação uma reivindicação recorrente e exigindo a continuidade das lutas coletivas por reconhecimento institucional e social (Sagae, 2015; Molina; Pereira, 2021). Ainda assim, registra-se que quando conseguem se inserir e se engajar na docência, egressos da LEdoC podem desencadear processos de transformação no cotidiano escolar, ainda que permeados por tensões e contradições (Brito, 2017; Pereira, 2019; Molina; Pereira, 2021). Coerente com a própria concepção de Educação do Campo, a atuação dos egressos não se limita à docência sob uma racionalidade econômica e instrumental, uma vez que tende a expressar dimensões sociais, políticas, territoriais e culturais, produzindo contribuições também para além dos muros da escola (Molina; Pereira, 2021; Carmo, 2019).

Consideradas em conjunto, as contribuições dos participantes de Arraias e de Tocantinópolis permitem sustentar que a dimensão contextual foi estruturada por movimentos interpretativos que, situados em realidades institucionais e territoriais distintas, apresentam linhas de força e tensões de natureza convergente. A LEdoC configurou-se nos dois casos como oportunidade efetiva de acesso ao ensino superior para sujeitos historicamente afastados desse nível de escolarização, em trajetórias fortemente condicionadas pela territorialidade, pelas condições de renda e pelos vínculos familiares. Observou-se, igualmente, a constituição progressiva de processos de identificação com o curso, muitas vezes iniciados sob

conhecimento limitado acerca de seus fundamentos e posteriormente reelaborados ao longo do percurso formativo. Destacou-se ainda a coexistência de aspectos institucionais positivos e limitações persistentes, entre os quais sobressaíram o acolhimento pedagógico, a valorização da cultura e das realidades comunitárias, em contraste com dificuldades de inserção profissional, insuficiência de auxílios, registros de discriminação e formas ainda parciais de reconhecimento do curso tanto no interior das universidades quanto no horizonte ocupacional dos egressos.

Observações que são coerentes com Santos (2020) ao afirmar que a LEdoC proporciona aos egressos um conhecimento mais amplo da realidade, que passam a colocar em prática nas escolas, na comunidade e na própria família. Trindade (2016), por sua vez, afirma que o curso permite uma formação capaz de desenvolver nos egressos uma melhor compreensão da importância do protagonismo dos movimentos sociais para a Educação do Campo, bem como da necessidade do permanente debate sobre os projetos em disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar, o que os impele a retornar às suas comunidades para realizar um trabalho diferenciado. Esse comprometimento com a transformação social não se encerra nos muros da escola: a atuação dos egressos assume um viés social, político, territorial e cultural que transcende a docência propriamente dita, configurando um processo contra-hegemônico de identidade e engajamento (Carmo, 2019). Conjunto de elementos que delineou o quadro interpretativo que orienta a transição para as dimensões subsequentes, nas quais serão examinados com maior precisão os condicionantes socioeconômicos, formativos, profissionais e políticos que influenciaram as trajetórias dos egressos.

4.2 Dimensão socioeconômica

A dimensão socioeconômica teve como propósito analisar de que maneira as condições materiais de existência, as estratégias de subsistência e as políticas de apoio influenciaram o percurso formativo dos estudantes da LEdoC e repercutiram em suas trajetórias no período pós-formação. Ao considerar as origens socioeconômicas dos egressos, a situação financeira das famílias durante a graduação, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, bem como as percepções relacionadas à mobilidade social, essa dimensão possibilitou examinar as mediações entre a formação universitária, o mundo do trabalho e as condições objetivas de vida.

Em contextos do campo as trajetórias educacionais tendem a ser atravessadas por desigualdades estruturais e por arranjos de sobrevivência que modulam o acesso e, sobretudo, a permanência no ensino superior, tornando indispensável compreender o percurso formativo

como experiência socialmente situada (Zago, 2016). Ao deslocar o foco de uma análise exclusivamente ocupacional para as condições de vida, reconhece-se que os efeitos da formação não se expressam apenas em renda imediata, mas também em formas de capital cultural, social e político, frequentemente decisivas para a ampliação de horizontes e para a inserção em espaços públicos (Molina; Pereira, 2021).

Enquadramento que encontra fundamento nas contribuições do Materialismo Histórico-Dialético adotadas pela Educação do Campo e pela LEdoC: a concepção de trabalho como categoria central fundamentada nos pressupostos de Marx e Gramsci, permite compreender que o trabalho exerce sobre o sujeito uma ação de humanização, conferindo-lhe caráter teleológico de transformação tanto de si mesmo quanto da realidade social (Molina; Pereira, 2021). Nessa perspectiva, reduzir a compreensão das trajetórias dos egressos aos limites da lógica instrumental e econômica do capitalismo seria um equívoco, pois negligenciaria outras dimensões igualmente constitutivas da formação humana, entre as quais a ética, a estética, a política, a social, a cultural e, fundamentalmente, a emancipação humana.

As categorias temáticas envolvendo aspectos como renda familiar, composição do grupo familiar, restrição material, pressões econômicas, necessidade de conciliar trabalho e estudo, bem como a centralidade dos auxílios, as condições de permanência e as estratégias de subsistência, além de elementos relativos à inserção profissional, capital cultural e continuidade dos estudos, contribuíram para a definição das categorias centrais.

Tabela 37: Síntese das categorias da dimensão socioeconômica.

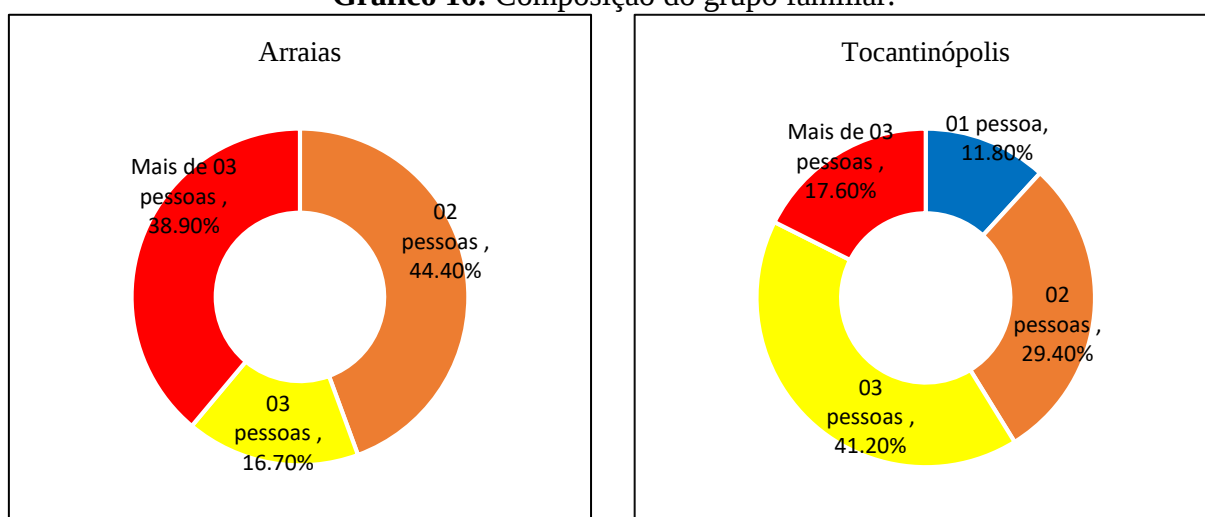
CATEGORIAS CENTRAIS (eixos latentes)	CATEGORIAS TEMÁTICAS ASSOCIADAS	INDICADORES EMPÍRICOS
<i>Condições materiais de existência e vulnerabilidade socioeconômica</i>	Renda familiar; composição do grupo familiar; restrição material; pressões econômicas sobre o percurso acadêmico; necessidade de conciliar trabalho e estudo	Gráficos 18, 19, 20 e 21; depoimentos
<i>Políticas de permanência como suporte estruturante da experiência universitária</i>	Centralidade dos auxílios e bolsas; assistência estudantil como condição de continuidade; subsistência ancorada no apoio institucional; desigualdade no acesso aos benefícios; estratégias de trabalho-estudo e alternância	Gráficos 22, 23 e 24; depoimentos
<i>Limites e alcances da formação como vetor de mobilidade socioeconômica</i>	Inserção profissional indireta; capital cultural e social; escassez de concursos e reconhecimento da habilitação; renda pós-formação; continuidade dos estudos como estratégia de reposicionamento	Gráficos 25 e 26; depoimentos

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Bardin (2016).

Os dados quantitativos iniciais convergiram para a centralidade das condições materiais de existência como variável estruturante das trajetórias formativas dos egressos em ambos os contextos, na medida em que evidenciam a incidência direta de fatores como renda, inserção laboral, acesso a políticas de assistência estudantil e condições de moradia sobre a permanência e o percurso na educação superior.

Elementos que demonstram que o acesso à formação não se dissocia das possibilidades de sustentação da vida cotidiana, configurando-se como dimensão intrinsecamente articulada às desigualdades sociais que atravessam os sujeitos. Ao mesmo tempo, esses dados permitem compreender deslocamentos nas condições de vida após a formação, ainda que marcados por limitações, expondo que a experiência formativa se insere em um processo mais amplo de reprodução e, em certos casos, de reconfiguração das posições sociais ocupadas pelos sujeitos.

Gráfico 16: Composição do grupo familiar.



Fonte: dados do autor (2026).

Os egressos em Arraias, em sua maioria, integraram grupos familiares compostos por um número relativamente elevado de integrantes, arranjo que remete ao compartilhamento de responsabilidades econômicas e sociais de cunho doméstico, caracterizando a presença de dinâmicas familiares pautadas na cooperação e na divisão de encargos cotidianos. O que sugere ainda a coexistência de estratégias coletivas de manutenção da vida, nas quais a contribuição de diferentes membros do grupo familiar se torna fundamental para a garantia das condições básicas de subsistência. Essa configuração também explicita a interdependência entre os sujeitos, evidenciando a centralidade das relações familiares na sustentação material e simbólica das trajetórias individuais.

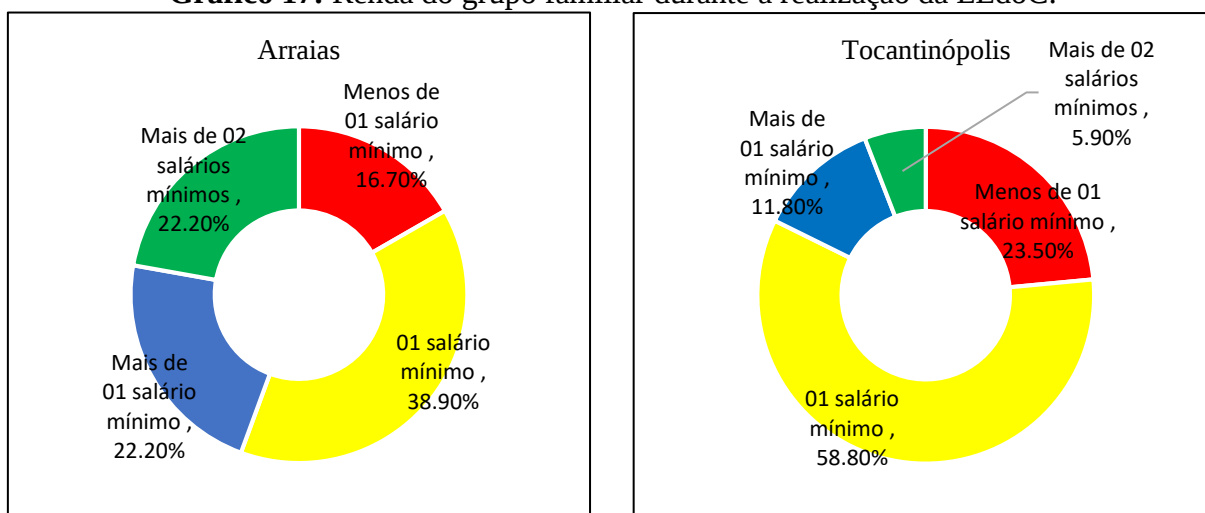
Registrou-se configuração familiar semelhante em Tocantinópolis, com predominância de núcleos mais numerosos, cujas implicações sobre a organização do cotidiano acadêmico e

sobre as possibilidades de dedicação aos estudos revelaram-se igualmente importantes. Compreensão que se fortalece quando articulada às condições socioeconômicas que permearam os dois contextos, uma vez que o tamanho do grupo familiar pode se apresentar como variável central na produção das desigualdades vivenciadas pelos estudantes do campo. Arranjos familiares mais amplos podem intensificar a pressão sobre a renda disponível, ampliando situações de vulnerabilidade socioeconômica e exigindo dos estudantes a elaboração de estratégias adicionais para conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

Cenário que dialoga com evidências de que em muitas experiências da LEdoC estudantes precisam custear a si e, em diversos casos, contribuir com o sustento familiar, o que implica esforço adicional para permanecer no curso e assegurar a própria manutenção durante o Tempo Universidade (Hage; Silva; Brito, 2016). Dinâmicas familiares que se mostraram ainda mais complexas quando atravessadas por marcadores de gênero. Vasconcelos e Feitosa (2025) observaram que as trajetórias femininas na LEdoC foram marcadas por interrupções decorrentes de responsabilidades familiares como casamento e maternidade, ao passo que os homens, com menor sobrecarga doméstica, apresentaram percursos mais contínuos.

Marcelino e Melo (2018) destacaram que 62% dos estudantes que abandonaram o curso de LEdoC da Universidade Federal do Piauí (UFPI) possuíam núcleo familiar próprio, dado que explicita como as demandas do grupo doméstico podem sobrepor-se às exigências acadêmicas e pressionar pela interrupção dos estudos. Questão que assumiu contornos particularmente sensíveis em Tocantinópolis em relação às estudantes indígenas, cujas trajetórias foram atravessadas por dinâmicas de casamento precoce e de maternidade, tornando ainda mais exigentes as condições de permanência no curso.

A renda familiar durante a realização do curso confirmou um perfil socioeconômico caracterizado pela predominância de rendas situadas nas faixas mais baixas de distribuição. Este panorama identificado nos dois contextos aponta para situações de restrição material e de vulnerabilidade econômica que, muito provavelmente, estreitaram as possibilidades de organização da rotina acadêmica. Essas condições tendem a impor barreiras à dedicação integral aos estudos, na medida em que exigem dos estudantes o desenvolvimento de estratégias de conciliação entre as demandas da formação universitária, as exigências do mundo do trabalho e as responsabilidades de ordem familiar. Longe de se tratar de escolhas individuais, essas dinâmicas mostram como desigualdades estruturais se traduzem em experiências cotidianas de sobrecarga, fragmentação do tempo e limitação do acesso pleno à vida acadêmica.

Gráfico 17: Renda do grupo familiar durante a realização da LEdoC.

Fonte: dados do autor (2026).

O acesso a recursos digitais é particularmente relevante nesse contexto. Fernandes, Paiva e Rêgo (2022) constataram que o número de estudantes da LEdoC que afirmam ter apenas alguma noção do uso de microcomputador corresponde à metade ou a pouco mais da metade dos discentes, enquanto, na média nacional, os que têm experiência ou muita experiência com tecnologias digitais chegam a 80%. Questões que demonstram a necessidade de políticas públicas de inclusão digital voltadas a estudantes camponeses, tanto em relação à disponibilização de tecnologias da informação e comunicação quanto ao acesso à internet de qualidade, situações que interferem sobre as possibilidades de participação plena nas atividades formativas, bem como sobre a permanência e ao aproveitamento acadêmico desses sujeitos ao longo de seus percursos educativos, ao mesmo tempo em que demandam estratégias institucionais que assegurem maior equidade no interior da educação superior.

A presença de estudantes oriundos de famílias de baixa renda nos dois *campi* reafirma o papel da universidade pública como espaço de democratização do conhecimento e de enfrentamento das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que torna visíveis seus limites institucionais quanto à garantia de condições materiais suficientes para a formação. Os relatos revelaram ainda que a maior parte dos egressos provém de famílias de origem trabalhadora e com rendas restritas. A existência de relativa estabilidade financeira em Arraias possibilitou maior tranquilidade ao longo do percurso formativo a partir da articulação entre vínculos laborais, bolsas acadêmicas e arranjos flexíveis de trabalho.

Na época graças a Deus eu estava empregado. Efetivo do quadro da Saúde do Estado, morava com minha mãe e tinha condições de seguir no curso, pois ainda não tinha família e filhos para cuidar. Então a renda ajudava, né? Então em tese, precisei e ao mesmo tempo não trabalhar durante a realização

do curso. Na minha primeira graduação, no caso, o curso de Matemática, eu tive que optar por trabalhar ou estudar. Na época eu trabalhava na Contabilidade da Prefeitura e tive que optar por trabalhar. Mas, nessa segunda graduação, no caso Licenciatura em Educação do Campo, eu trabalhava em uma loja de materiais para construção onde organizei juntamente com meu patrão na época de que no período em que eu tinha que estudar eu saía do trabalho, ficava um mês em trabalhar e sem receber salário, não recebia nada, e ao acabar o período das aulas eu retornava ao trabalho. Então, eu fiz esse acordo com o patrão, pois ele viu que o estudo era necessário. Assim, deu para conciliar os dois e seguir em frente. Aí posteriormente eu tomei posse no meu concurso e tive maior tranquilidade. Então na questão financeira, graças a Deus, teve um período em que recebi bolsa e foi o que ajudou um pouco. Então, não tive dificuldades financeiras nesse período. Pois quando eu não estava trabalhando, graças a Deus, eu recebia a bolsa. Então, ajudou bastante (arara-canindé arraiana).

A organização do curso em regime de tempo integral durante o Tempo Universidade configurou-se como um entrave de natureza socioeconômica em Tocantinópolis ao restringir as possibilidades de inserção em atividades laborais formais durante a graduação. Nesse contexto, os auxílios e bolsas assumiram um papel que ultrapassou a lógica do complemento financeiro, convertendo-se em elemento central para a viabilização do percurso acadêmico.

Enquanto eu cursava a graduação eu não trabalhava. Pelo fato de o curso ser integral a gente não poderia ter um trabalho fixo, né? E eu recebia bolsa permanência, bolsa alimentação. Mas no meu caso eu recebia auxílios na época. Também o Bolsa Família que ajudava um pouco (gavião-bombachinha tocantinopolino).

Uma situação de extrema de vulnerabilidade foi relatada por uma egressa de Tocantinópolis, para quem a bolsa constituiu a única fonte de sustento durante o período da graduação, funcionando inclusive como suporte para a manutenção da unidade doméstica após a separação dos pais.

Eu não trabalhava. O meu pai que era o provedor daqui de dentro de casa. Aí meu pai separou da minha mãe e eu fiquei mantendo a casa com a bolsa depois que o meu pai saiu de casa. Não gosto nem de voltar nesse tempo que me dá vontade de chorar. A gente estuda e o estudo te leva a vários lugares e eu nunca me esqueci. Como eu mesmo falava para mãe, passava em frente a UFNT e dizia, um dia eu entro nessa faculdade. E tanto que eu entrei, formei e só não tive a oportunidade de arrumar um serviço. Mas hoje trabalho aqui no presídio como Técnica em Enfermagem. A bolsa ajudou bastante (saracura tocantinopolina).

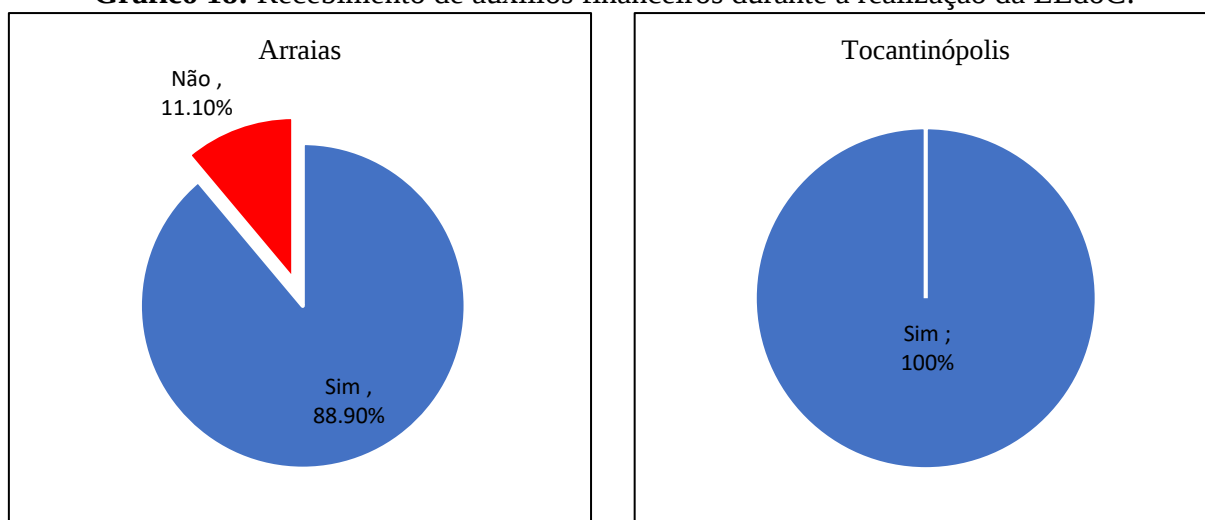
Um contexto de vulnerabilidade semelhante emergiu no relato do quero-quero em Arraias, para quem o trabalho extenuante se constituiu como condição central para a permanência no curso. Esse estudante, oriundo de comunidade quilombola Kalunga, enfrentou

ainda a negativa de acesso à bolsa destinada a egressos quilombolas por parte dos representantes de sua comunidade, aprofundando sua situação de precariedade.

Sim, eu, quando eu, igual estou te falando, quando eu ingressei no curso eu já trabalhava para o Estado. Era, e até hoje é, em forma de contrato, só que, tipo assim, um salário-mínimo e a mulher trabalhava como serviços gerais em uma empresa aí. Então, era basicamente um salário e pouco. Lá tinha bolsa, a bolsa que era para aqueles que eram do Kalunga, eu sou do Kalunga, mas eu não recebi porque os próprios presidentes, eu sou do Kalunga de Cavalcante, município Morros, então o próprio presidente do Kalunga, o Chefe, o líder, que deveria assinar, para mim eles não assinaram a declaração. Para mim e para minha irmã [...] que cursava junto comigo. Já meu irmão que era do primeiro período, nós éramos do segundo, da segunda turma de Educação do Campo, então para ele, assinaram. Passou recebendo a bolsa até terminou o curso. Aliás, até o oitavo período, pois ele trancou. E minha irmã e eu, terminamos sem ter esse auxílio de bolsa, pois o povo não quis assinar. Só que eu ganhei uma bolsa, mas era bolsa residência, que é onde eu falei para você que o estágio ajudou. Pois a gente tinha que fazer o estágio mais, além do estágio, a gente tinha que preparar esse trabalho da residência e ir para a escola ministrar, preparar um trabalho, fazer todo um plano de aula, bonitinho, ministrar lá e depois apresentar para nossa regente. Então, a bolsa que eu achei foi essa, mas era trabalhando, estágio remunerado (quero-quero arraiano).

Os obstáculos à permanência não são apenas externos à universidade, mas podem envolver disputas e mediações comunitárias que interferem no acesso a recursos destinados a públicos específicos. Ao mesmo tempo, a necessidade de intensificar jornadas de trabalho para manter a formação associada à alternância, expressa estratégias de sobrevivência acadêmica típicas de sujeitos que precisam articular produção material da vida e formação superior em condições desiguais (Hage; Silva; Brito, 2016; Soriano, 2025).

A conciliação entre trabalho e estudo aparece como obstáculo recorrente nos dois contextos, frequentemente marcados por barreiras socioeconômicas que impõem trancamentos, interrupções e reorganizações contínuas do cotidiano (Soriano, 2025). Verificou-se, entre os estudantes de Arraías o recebimento de auxílios financeiros ao longo do período de realização do curso. Os dados registram uma presença expressiva de estudantes que declararam ter recebido alguma modalidade de suporte financeiro institucional, o que reforça que uma grande parcela desse grupo dependia, em alguma medida, de políticas de assistência estudantil para viabilizar sua permanência e continuidade na formação universitária. Cenário que reafirma a importância dos programas de apoio socioeconômico como mecanismos fundamentais de enfrentamento das desigualdades no acesso e na trajetória de estudantes em situação de vulnerabilidade no ensino superior.

Gráfico 18: Recebimento de auxílios financeiros durante a realização da LEdoC.

Fonte: dados do autor (2026).

Entre os auxílios mencionados destacaram-se a bolsa permanência, o auxílio alimentação, a residência pedagógica, a bolsa quilombola e o Bolsa Família. Esse conjunto de apoios demonstra condições materiais de sustentação que contribuiram a experiência formativa, para a organização do cotidiano acadêmico e para a permanência dos estudantes ao longo da graduação, especialmente em contextos marcados por restrições econômicas e pela necessidade de conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares. Dado que em Tocantinópolis também se apresentou expressivo: todos os participantes informaram ter sido contemplados com algum tipo de auxílio financeiro ao longo da graduação, configurando cobertura integral desse mecanismo. Dentre os auxílios recebidos situaram-se: auxílio alimentação, auxílio permanência, auxílio moradia, bolsa PIBIC, Bolsa Família e auxílio pedagógico. A incidência de 100% de recebimento em Tocantinópolis desloca o entendimento dessas políticas para além de uma questão meramente complementar, situando-as como componente estrutural da experiência universitária.

A permanência no ensino superior nos dois contextos mostrou-se estreitamente associada à existência desses dispositivos de apoio, cuja relevância se projeta diretamente sobre as condições materiais de realização do percurso acadêmico e sobre as possibilidades efetivas de conclusão. Dinâmica que é coerente com análises que documentam que entraves à consolidação da LEdoC podem se intensificar quando há fragilidade de apoio institucional e descontinuidade das políticas de permanência, comprometendo a efetividade do direito à formação superior para sujeitos do campo (Hage; Silva; Brito, 2016). O pardal sintetizou essa compreensão com clareza.

Assim, como pessoas, não eu como pessoas que também do curso que vieram de situações marginalizadas. Na qual não tem condições de fazer sem um auxílio, sem um incentivo. Até porque nós que somos pobres e classe média baixa, nós sabemos que sem um incentivo financeiro para nós era impossível de terminar o curso. Porque tinha várias demandas dentro de casa. Por exemplo, as políticas de permanência da UFT que era uma das mais diversas e eficazes do Brasil, de todas as universidades federais. Assim como os demais colegas que eu tive contato, noventa e cinco por cento era impossível de concluir sem esse incentivo financeiro. Alunos que vinham de diversas regiões, tanto povos indígenas, tanto os remanescentes de povos quilombolas, ribeirinhos, enfim. E dentro deste contexto, sem essas políticas de permanência, do Governo Federal, não só do Governo Federal, através da UFNT, só foi possível concluir a graduação por causa deste incentivo (pardal tocaninopolino).

Os egressos em Arraias descreveram a alternância como facilitadora do processo ao possibilitar períodos de maior dedicação aos estudos. A articulação entre bolsas, vínculos laborais flexíveis e o ritmo da alternância configurou nas duas realidades como a principal estratégia de subsistência acadêmica disponível.

E falando na questão do trabalho, esse período que eu tinha na faculdade e alguns feriados que estava de alternância, então, só estudar janeiro e julho, facilitou para nós, porque eu trabalhava para me manter na faculdade. Porque estudar e trabalhar é meio difícil, mas nesse período eu fazia essa correria toda. Tinha dias que eu saía daqui seis horas da manhã e ia na escola trabalhar, para fazer o que eu tinha que fazer, antecipar o horário antes da aula para quando fosse no horário, oito horas, eu já estar aqui. Então, nesse tempo eu não tinha carro, então, às vezes, eu ia de bike até a escola para fazer o serviço. Então eu fazia tudo, terminava, final de semana a mesma coisa. Pois então eu ia lá, quando não era de manhã, era à tarde para cumprir esse horário. E fiz um acordo também com a escola, com a diretoria lá na época que estava lá. Porque quando eu não estivesse tendo aulas, por exemplo, o período que eu pudesse ter férias ou um feriado eu estava lá pagando essas horas que eu estava lá faculdade (quero-quero arraiano).

Não precisei trabalhar. Eu vivi apenas da bolsa. Hoje o valor que o pessoal recebe é até a mais e eu acho isso muito importante. A minha bolsa era a permanência de quatrocentos reais. E eu recebi o auxílio duas vezes no ano do Governo Federal (periquito-rei tocaninopolino).

A bolsa assumiu função que ultrapassou a cobertura de necessidades elementares em Tocantinópolis, sendo associada ao custeio de exigências diretamente relacionadas ao processo formativo. O depoimento a seguir ilustra como a precariedade de recursos se estendeu às ferramentas básicas para a realização dos trabalhos acadêmicos.

Eu não trabalhava. Até pois quem faz o curso Educação do Campo não tem nem como trabalhar porque é tempo integral. Mas antes disso eu também não trabalhava. É assim, eu não trabalhava entre aspas porque a gente sempre faz alguma coisa aqui e outra ali. Mas sem carteira. O auxílio foi muito

importante porque me ajudava pois eu tinha um gasto a mais, um gasto extra que é com as apostilas, né? Que eu tinha que mandar imprimir porque eu não conseguia ler pelo celular pelo fato de ser muito pequeno e aí eu mandava sempre fazer impressão. Então me ajudou bastante e foi assim que eu consegui (tucano-toco tocantinopolino).

Sim. A gente só não pode terminar e não querer fazer uma especialização. Como o curso já não é tão bem-visto, a gente procura estudar mais. Estou terminando uma pós, a gente precisa correr atrás. Como eu tinha falado da bolsa, vou voltar novamente, eu comprei um notebook de uma promoção do dia das mães para eu terminar meu TCC. Estava fazendo o meu pré-projeto pelo celular. E consegui comprar esse notebook para terminar o meu TCC e ainda mantive a casa. E fui economizando esperando chegar o mês de promoção. Comprei um bem baratinho com memória pouca da Positivo. Até hoje eu tenho ele aqui, seis anos e meio né, mãe? E todo mundo dizia que ele ia dar um prego, não ia prestar. E até hoje eu tenho ele, passei em um concurso estudando nele (saracura tocantinopolina).

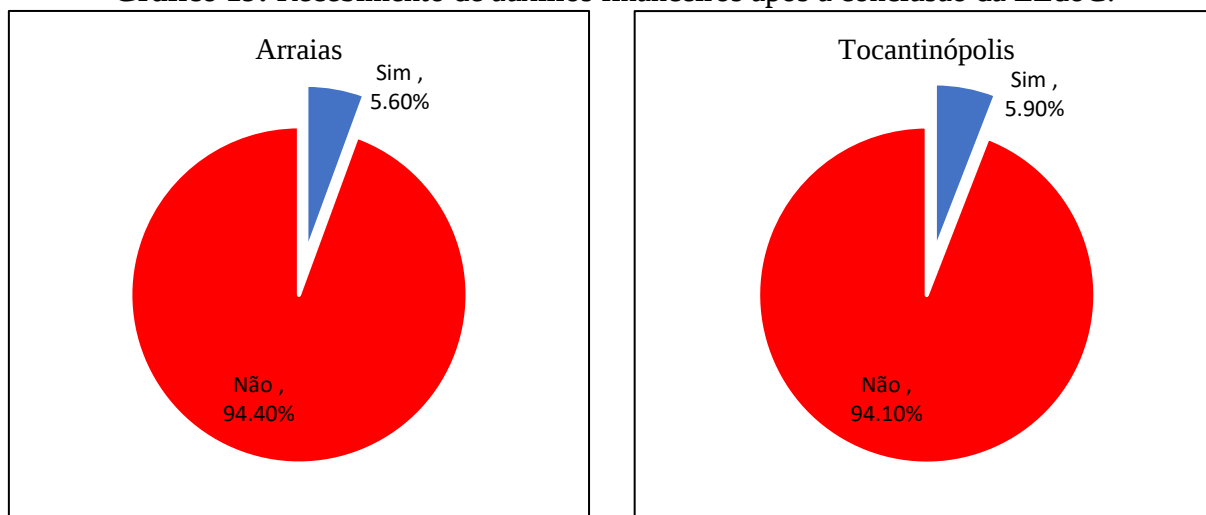
A questão das condições institucionais de permanência não é exclusiva a nenhum dos contextos investigados. Anjo e Silva (2019), ao analisarem a LEdoC da Unifesspa, constataram que as políticas de apoio e permanência viabilizadas por auxílios foram fundamentais para a permanência dos estudantes, mas não suficientes, dado que outros problemas estruturais como a insuficiência de salas de aula, laboratórios, restaurante universitário e residência estudantil também afetam a continuidade dos percursos. Aspecto que ganhou expressão em Tocantinópolis com o crescimento da presença de estudantes indígenas, que trouxe novas exigências de adequação dos mecanismos de suporte institucional.

A gente hoje tem muita dificuldade na questão do alojamento, inclusive, a gente fez paralisação semestre passado, mobilização, meio que uma grevezinha ali interna, chamamos o reitor, mostramos que os meninos estavam passando necessidade. Questões de fome mesmo no alojamento, mas aí conseguiram, porque a questão da bolsa como eu te digo eles colocam todo mundo na mesma balança, o sistema coloca todo mundo na mesma balança. E a necessidade dos povos indígenas é outra. Eles casam bem cedo, todos tem filhos, né? Então é outra lógica que eles têm, não é a mesma. A gente precisa mesmo da melhoria dos alojamentos, algumas coisas já forma mudadas. E a partir disso eles meio que conseguiram uma bolsa emergencial e agora eles estão recebendo a bolsa, pois antes eles não estavam recebendo. Então tinha entrado a turma, pois eles demoram a receber, pois ainda vão entrar no PISO, fazer toda aquela seleção. Então a gente tem várias etnias dentro do curso, não é só Apinajé. Canela que é do Maranhão de Barra do Corda que é longe, os Xerente, Gavião. E eles precisam, todos precisam do alojamento. Na minha época, em dois mil e dezenove foi feita uma greve para conseguir um alojamento, né? E foi paralisado o Campus todo. Então, as dificuldades são alojamento, alimentação e transporte também. Questões estruturais mesmo (inhambu tocantinopolino).

A desigualdade no acesso aos benefícios em situações pontuais em Arraias, nas quais disputas comunitárias impediram egressos quilombolas de acessarem bolsas a eles destinadas,

configura uma contradição interna que comprometeu a equidade das políticas de permanência. Verificou-se uma inflexão no pós-formação: a redução ou a interrupção dos auxílios financeiros após a conclusão do curso.

Gráfico 19: Recebimento de auxílios financeiros após a conclusão da LEdoC.



Fonte: dados do autor (2026).

A assistência estudantil diante dessa situação funcionou não como um benefício secundário, mas como condição material de possibilidade para que o projeto formativo se realizasse, sobretudo quando as desigualdades socioeconômicas condicionaram a própria experiência universitária. Apenas parcelas minoritárias informaram ainda receber algum tipo de apoio, sendo em Arraias a bolsa CAPES e em Tocantinópolis o Bolsa Família.

A descontinuidade do auxílio financeiro reforça a compreensão de que embora a LEdoC desempenhe um papel importante na ampliação do capital cultural, social e político dos egressos, essas conquistas nem sempre se traduzem de forma imediata em estabilidade econômica. O encerramento do apoio institucional tende a expor os egressos a situações de vulnerabilidade, sobretudo em territórios do campo nos quais o mercado de trabalho é restrito e as políticas públicas apresentam baixa capilaridade. Há, portanto, barreiras simultâneas: de um lado, a retração do suporte institucional; de outro, entraves de reconhecimento da habilitação e escassez de concursos, que dificultam a inserção profissional e pressionam parte dos egressos para contratos temporários, atividades precárias ou atuações fora do campo de formação (Molina; Pereira, 2021; Ângelo; Nascimento, 2025). Nessa combinação, a transição para o trabalho tende a reproduzir vulnerabilidades que a assistência estudantil havia parcialmente mitigado durante o tempo universitário.

Os limites e alcances da formação como vetor de mobilidade socioeconômica apresentaram padrões convergentes, ainda que matizados por especificidades locais. Em

Arraias, a percepção dos egressos sobre os efeitos econômicos da graduação apontou uma indeterminação estrutural: ao mesmo tempo em que o curso favoreceu a ampliação do capital cultural e possibilitou a inserção em determinados espaços ocupacionais, mostrou também limites de ascensão socioeconômica mais abrangente.

Acho que o curso ainda não me permitiu ou comigo nunca contribuiu para a superação de desafios socioeconômicos. Talvez, alguns colegas tenham alcançado esse objetivo. Para mim, ainda não. Social, pode ser que sim, pois adquiri uma nova visão, pois, a partir do momento em que você se torna um acadêmico, você possui possibilidade de mostrar para a sociedade uma maior consciência das questões sociais e com capacidade de discutir sobre isso. Não querendo ser melhor do que ninguém, não, nesse sentido não. Pois a Educação não faz da gente melhor do que ninguém, ela nos dá bagagem de termos um novo conhecimento, né? Então isso me fez ser uma pessoa que socialmente tenho capacidade de discutir com outras pessoas assuntos que antigamente eu não teria, né? Então isso faz com que eu tenha possibilidade de novos horizontes. Então houve melhoria na condição social nesta questão. Economicamente ainda não. Tanto o curso de Educação do Campo ou os outros cursos podem garantir mudanças na vida das pessoas, vai depender da sua capacidade enquanto ser humano. Se você quiser ser alguém você precisa ter em mente que você pode, independente da sua condição. Isso é algo que a classe dominante que te impôs isso para te diminuir. Não é que eu sou pobre ou negro... Então espera aí... Eu tenho condições de juntamente com meu colega branco, da cor branca, de ter a mesma capacidade. Mas, uma pessoa de classe média alta tem mais condições de que um pobre, mas isso não faz com que ela não tenha capacidade, a diferença está nos caminhos, eu acho (arara-canindé arraiana).

A distinção entre ganhos na área social e limitações na área econômica foi articulada pelo caracará, que em seu depoimento expressou com precisão a questão estrutural que perpassa as trajetórias dos egressos nos dois contextos.

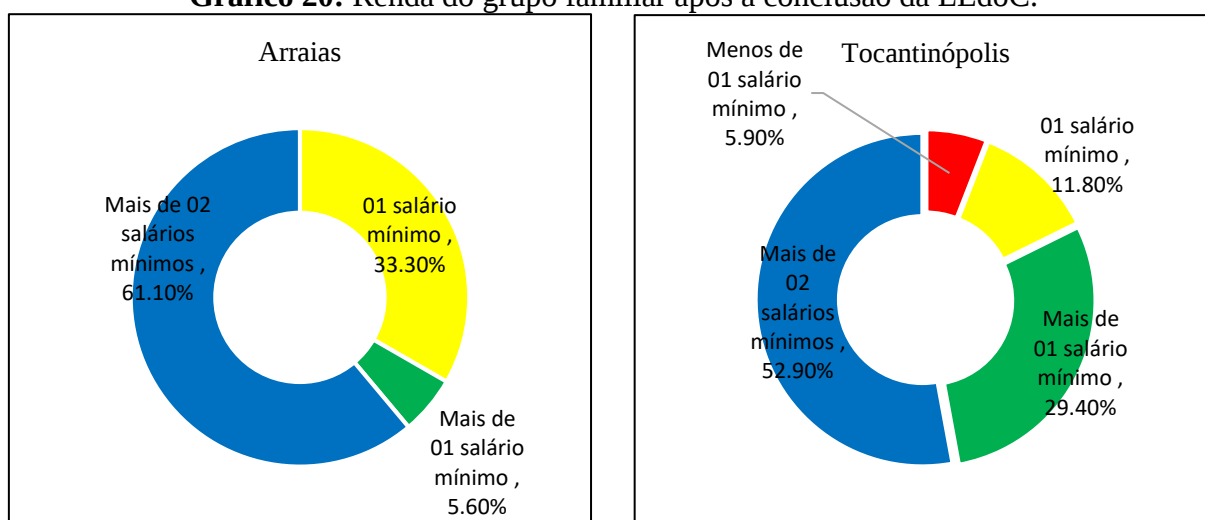
Eu acredito mais na área social. Na área econômica eu não acredito muito não. Pois a gente vê a dificuldade pois não tem muito concurso para a nossa área, a gente fica esperando, querendo. Eu já cheguei a falar agora, então, eu fiz o curso errado? Porque não tem muita oportunidade para tentar fazer um concurso, de emprego, não tem. Hoje eu estou na sala, mas não é como professora, é como cuidadora, apoio. Prestando serviço como profissional com nível superior e ganhando como médio (carcará tocaninopolino).

Dualidade que é coerente com análises que ressaltam que a atuação e o destino social dos egressos da LEdoC não podem ser compreendidos apenas pela chave do mercado de trabalho assalariado, pois a formação tende a produzir efeitos em questões mais amplas da vida social e da participação pública, sem que isso signifique negar as necessidades materiais de reprodução da vida (Molina; Pereira, 2021; Carmo, 2019). O contraste percebido entre melhora social e estagnação econômica pode ser compreendido como expressão das contradições entre

ganhos formativos e limites estruturais de inserção profissional em territórios com poucas possibilidades de trabalho.

Dados relativos à renda dos egressos no período posterior à conclusão da LEdoC registram a ocorrência de deslocamentos graduais em direção a patamares superiores aos verificados durante a graduação. O que permite sugerir que a formação pode estar gerando situações mais favoráveis sobre as condições materiais de existência, ainda que de alcance limitado e atravessadas por condicionantes que modulam as possibilidades de inserção e estabilidade no mundo do trabalho.

Gráfico 20: Renda do grupo familiar após a conclusão da LEdoC.



Fonte: dados do autor (2026).

A elevação verificada nas faixas de renda após a conclusão do curso em Tocantinópolis dialoga com a compreensão de que a formação superior proporcionada pela LEdoC ampliou as oportunidades de emprego e renda, reduzindo a presença de graduados na faixa de menor rendimento e aumentando o número de profissionais em faixas salariais mais altas. Movimento que segundo Caldart (2004) reforça o papel da educação como veículo de mobilidade social.

É necessário relativizar esse dado à luz de um aspecto estrutural: pesquisas com egressos da LEdoC atestam que os próprios licenciados tendem a ser os principais contribuintes ou mantenedores da renda familiar (Ângelo, 2019), o que situa os ganhos salariais em um contexto de responsabilidade doméstica ampliada. A permanência de rendas modestas no período pós-graduação em Arraias, reafirma que os ganhos proporcionados pela LEdoC ultrapassam a dimensão estritamente econômica, materializando-se sobretudo como capital cultural, simbólico e político.

A restrição das oportunidades profissionais, especialmente nas áreas específicas de Artes Visuais e Música, apareceu como obstáculo recorrente à mobilidade socioeconômica dos

egressos. Em Arraías, essa limitação foi explicitamente nomeada pela arara-canindé e a seriema como barreira central.

Acho que é profissional, né? Não temos oportunidades, muito pouco, por mais que você forme cinquenta anos você não tem inserção no mercado de trabalho. Ainda é muito pouca. Então, isso dificulta muito. Eu saí um pouco fora... Eu desconheço até então políticas relacionadas. Mas a saída seria disponibilizando a questão dos cursos específicos, né? Arte e Música nas escolas, nos quadros de concursos. O curso ser específico em Arte e Música vejo como um limitador (arara-canindé arraiana).

Assim, para nós aqui, no meu ponto de vista, poderia ser melhor, né? Porque assim, foram quatrocentos e tantos alunos que fizeram na primeira turma, a segunda, terceira se não me engano, mas a gente fez o curso, mas não teve retorno para quem fez o curso. Não teve um concurso, não tem vagas, as escolas não se adaptaram com as aulas para a gente poder sair da formação já ter um mercado de trabalho. Faltou assim mais em questão de mercado de trabalho. Deveria ter um elo com o município, com o Estado, nesse sentido, né? (seriema arraiana).

O mesmo problema estrutural foi relatado com ênfase em Tocantinópolis na exclusão dos egressos dos editais de concurso público, que em sua maioria não contemplam a habilitação por área do conhecimento.

Bom, a área de trabalho em si. Eu tiro isso pelo último concurso da Educação aqui no Tocantins. Porque abrangeu várias disciplinas específicas de Português, Matemática e não tinha nada para o curso em si. Teve Artes? Teve. Mas era para quem é licenciado em Artes. Até então teve uma fala de um dos coordenadores do curso que foi atrás desse direito, porque não teve abertura para quem se formou na Educação do Campo. É tanto que ninguém do curso que eu conheço da minha turma que fez esse concurso. Justamente por não ter essa vaga (curió tocaninopolino).

Descompasso que encontra ressonância em estudos que mapearam a dificuldade de inserção de egressos da LEdoC nas redes públicas, tanto pela escassez de escolas do campo e pelo avanço de processos de fechamento e nucleação quanto pela estrutura rígida e disciplinar de contratação docente que restringe o ingresso de profissionais formados por área do conhecimento (Rosa, 2015; Brito, 2017; Molina; Pereira, 2021). Sagae (2015), Rosa (2015) e Sarmiento (2018) documentaram a insatisfação generalizada com editais de concurso que em sua maioria limitam a participação dos licenciados em Educação do Campo por inserirem nos certames exclusivamente as formações disciplinares. Trata-se de uma reivindicação coletiva da LEdoC: a ampliação das lutas para que o perfil dos egressos seja considerado nos concursos públicos em todas as esferas do poder público (Molina; Pereira, 2021).

Experiências animadoras ocorreram no Estado do Pará nas Prefeituras de São João do

Araguaia (2018) e Marabá (2018), que contemplaram especificamente as Licenciaturas em Educação do Campo, e em Santa Catarina (2016), uma Nota Técnica da Secretaria Estadual de Educação reconheceu as habilitações ofertadas pelas LEdoC (Molina; Pereira, 2021). Iniciativas coletivas dos próprios egressos e do colegiado do curso resultaram em ajustes na nomenclatura da habilitação em Tocantinópolis visando ampliar o reconhecimento nos certames, como relatou o inhambu.

A maior dificuldade do egresso é conseguir emprego, o que é uma das pautas do movimento. A questão do concurso, alguns conseguiram passar nesse concurso do Estado, mas gente fez toda uma mobilização. Documentos, a gente mobilizou os egressos para enviarem e-mails, né? Para a FGV que na época foi, né? Se iam aceitar o diploma porque o nosso curso é Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e lá só tinha Artes. Então alguns Estados aceitam, outros não. A gente aqui mudou a nomenclatura pois Artes Visuais e Música é Artes, né? Então a gente mudou, agora é Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes, o que entre aspas é Artes Visuais, Música e Artes Cênicas. Me parece que lá em Arraiais eles focam mais em Música e para cá a gente tem como questão o desenvolvimento dos movimentos sociais (inhambu tocaninopolino).

Mesmo diante de restrições, avanços foram descritos, especialmente quando a formação possibilitou o acesso à funções que exigem nível superior. O diploma viabilizou inserções profissionais indiretas nas duas realidades, como a atuação na área de políticas sociais.

Na condição social, sim, pois, inclusive, eu trabalho com projetos sociais, então assim, me fortaleceu muito para eu hoje estar há quatro-cinco anos nessa função. Trabalho com idosos, crianças, igual eu te falei, né? Realmente, com as pessoas que mais precisam, mais merecidos mesmo, né? Desse meio de questão social e é o que me levou a estar aqui na função que eu estou exercendo, né? Com um curso superior, pois exige. A função que eu exerço tem que ter um curso superior, que é a de Orientadora Social. E economicamente me deu a oportunidade de eu ter um salário. Tanto que esse curso nós podemos dar aula no campo e na zona urbana também (biguá arraiano).

Sim. Hoje mesmo sendo contrato, eu trabalho para o Estado na mesma escola em que eu estava trabalhando, como professor. Faço vinte horas como professor e vinte horas de coordenação do curso que eu estou falando. Que é da área técnica. Então, eu acho que economicamente e profissionalmente a Educação do Campo me ajudou muito e está contribuindo muito com a minha formação e minha família. Eu acredito e inclusive, sou um exemplo disso. Porque a gente, minha família, não é aquela família, que assim, a gente fala pobre é aquele que não tem coragem de trabalhar, não nascemos ricos, e ela tem me ajudado muito. Então para eu e para muitas pessoas que eu conheço, que fizeram a Educação do Campo, ela ajudou muito esses povos menos favorecidos (quero-quero arraiano).

Um caso expressivo de mobilidade articulando transformação econômica, formação política e afirmação identitária foi relatado pelo inhambu, cuja trajetória marcada pela alteração de vínculos laborais precários para condições mais favoráveis não se restringiu ao plano econômico, alcançando questões simbólicas relacionadas ao reconhecimento social e à reconfiguração das posições ocupadas nos espaços institucionais.

Bom, meu pai e mãe eram agricultores. Minha mãe depois tinha uma pequena lojinha. Meu pai era extrativista de cupuaçu da época. Meu pai já faleceu quando eu tinha doze anos, né? Então ia na mata pegar o cupu, cupuaçu, que é uma fruta típica de Esperantina. E eu fui crescendo nesse contexto. Estudei em uma escola dali mesmo, da vilinha, chamada Vila Tocantins que é distrito de Esperantina. E aí fiz ensino fundamental e médio todo lá. E depois como eu contei anteriormente, meu primeiro emprego foi na escola família agrícola, então ali na escola família agrícola antes de eu ter esse emprego, eu ajudava minha mãe na lojinha, cuidava da casa, né? Na escola foi o meu primeiro emprego formal com contrato do Estado e passei a ganhar um salário-mínimo, que na época eu acho que um salário era setecentos e alguma coisa. E aí quando eu terminei o curso eu fui para a sala de aula onde passei a ganhar o triplo que era três e alguma coisa, né? Então a mudança de chave foi essa, se eu não tivesse conseguido fazer a graduação, provavelmente eu ainda estaria lá trabalhando de contrato. Talvez tivessem até me tirado, porque as pessoas tiram, né? E aí, mudou mesmo a minha vida o fato de eu ter feito a Licenciatura em Educação do Campo. Tanto econômica, primeiro o pensamento, o conhecimento, mudou a maneira de eu ver o mundo, de ver as pessoas, de eu ter mais empatia com as pessoas, mas mudou tudo. A minha própria questão como mulher negra, de me enxergar como mulher negra, e ocupar esse espaço que é muito elitizado. E foi um espaço que foi negado para nós pessoas negras e mulheres negras por anos. E por incrível que pareça o nosso colegiado possui três mulheres negras concursadas. A gente sabe que na nossa região os professores que vem mais é do Sul, é de fora. Então eu tento colocar isso na cabeça dos estudantes, vocês têm que ocupar estes espaços (inhambu tocantinopolino).

O inhambu reforça como a formação na LEdoC pode articular mobilidade econômica e emancipação identitária de maneira indissociável. Tonet (2005) ressalta que a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução e sobre o conjunto do processo histórico, perspectiva que encontra expressão na trajetória narrada. Santos (2020) identificou que a LEdoC proporciona aos egressos um conhecimento mais amplo da realidade, que passam a colocar em prática nas escolas, na comunidade e na própria família, processo que não se restringe ao plano pedagógico, mas alcança a reorganização das relações sociais e a afirmação de identidades historicamente silenciadas.

A continuidade dos estudos assumiu papel estratégico na reconfiguração das trajetórias socioeconômicas, funcionando como resposta à escassez de oportunidades diretamente

vinculadas à habilitação da LEdoC. A busca por cursos de pós-graduação e por novas certificações em Tocantinópolis, delineou-se como alternativa de reposicionamento no mercado de trabalho.

Essa falta de oportunidades na área mesmo, que não está tendo no momento. Porque muitos tiveram que fazer uma outra graduação, eu mesmo conheço muita gente que fez outro curso para poder ingressar e ter um salário melhorzinho vamos dizer assim, né? Eles fizeram pedagogia e fizeram a segunda licenciatura. Eu, por exemplo, eu fiz uma pós em educação especial e agora eu estou fazendo psicopedagogia. Aí eu comecei esse ano. Pois, na minha família tem alguns casos de autistas e essa é uma área que está crescendo (periquito-rei tocantinopolino).

Molina e Pereira (2021) identificaram muitos trabalhos que localizam egressos envolvidos na busca de formação continuada, com dezenas de educadores do campo já especializados ou mestres. Ângelo e Nascimento (2025) acrescentam que 42,31% dos egressos se especializaram na área da Educação, embora o quantitativo que busca outra graduação também seja expressivo. Molina e Antunes-Rocha (2014) sustentam que a formação continuada constitui um dos pilares para a consolidação das práticas pedagógicas específicas do campo, reforçando que a busca por especialização não representa apenas uma estratégia individual de competitividade, mas também um compromisso com o aprofundamento do projeto formativo da Educação do Campo.

O controle político informal sobre as oportunidades de trabalho nas regiões do campo foi tematizado de modo específico por egressos de Tocantinópolis, configurando uma situação que extrapola as credenciais individuais e demonstra que as dificuldades de acesso ao trabalho se relacionam a dinâmicas estruturais e a formas específicas de regulação social das oportunidades. Embora esse tema não tenha sido explicitado com a mesma ênfase em Arraias, a escassez de concursos e o descompasso entre o quantitativo de formandos e as vagas ofertadas expressam manifestação semelhante dessas barreiras estruturais.

Depende também porque aqui é muito fraco para emprego. Se você não quiser ir em pé de político, não arruma mesmo. E eu passei dois anos sem conseguir nenhuma vaga. E tinha hora que desanimava, já era formada e tinha um curso técnico e ainda assim, estava tão difícil. E quem não estuda para conseguir um emprego? Eu tiro por isso. Por isso não paro de estudar, fazer especialização (saracura tocantinopolina).

Inclusive, o Goiás deu o concurso primeiro que o Tocantins, que o Tocantins nesse último concurso que teve saiu, né? Mas, em questão da quantidade de formandos a quantidade de vagas foi totalmente desproporcional. Se não estou enganado, para cá, acho que foi uma vaga, Paraná uma vaga, um exemplo, né? Não sei ao certo. Foi uma política apenas para dizer que não

teve, então assim, para não ficar totalmente escondido, mas foi uma formação, um curso que teve muita, como posso dizer, muita gente formou nessa área aí e não exerceu. Eu posso te dizer com total certeza de que oitenta por cento não assumiu o papel de professor nessa área. Então que fez só para ter um diploma porque não tem área para trabalhar, né? (seriema arraiana).

O que remete à compreensão de que parte das limitações socioeconômicas observadas no pós-formação não decorre de limitações individuais dos egressos, mas de condicionantes institucionais e estruturais que regulam o mercado de trabalho docente e a oferta escolar nos territórios do campo (Rosa, 2015; Brito, 2017; Molina; Pereira, 2021). Ainda assim, quando os egressos conseguem se inserir e se engajar no exercício profissional, podem desencadear processos de mudança na escola e no território (Brito, 2017; Pereira, 2019). Ângelo (2019) e Pereira (2019) destacaram que o envolvimento nas lutas da Educação do Campo em associação com o processo formativo vivenciado na universidade subsidia os egressos em uma atuação transformadora em seus territórios, que consiste no engajamento nas lutas por políticas públicas, nas transformações da organização do trabalho pedagógico das escolas e na participação ativa em movimentos sociais e sindicais do campo.

A inserção em contextos profissionais distintos da habilitação, a exemplo da atuação como Orientadora Social em Arraias, como Conselheira Tutelar e Técnica em Enfermagem em Tocantinópolis, ou ainda em projetos culturais e de pesquisa, expressa um fenômeno mais amplo sobre os egressos das LEdoC. Castro (2017) sinalizou que o curso está cumprindo uma demanda importante para a qual foi projetado, mostrando-se uma força de transformação social que ultrapassa a demanda ou expectativa almejada pelo mercado de trabalho assalariado. Nessa perspectiva, Carmo (2019) destacou que a atuação dos egressos não se limita à dimensão profissional sob uma lógica capitalista, econômica e instrumental, mas assume um viés social, político, territorial e cultural, fazendo com que o sujeito se configure como educador do campo em cargos, instituições e práticas educativas diversas e importantes na transformação social. O pardal expressou essa compreensão de modo particularmente articulado.

Sim, demais. Não só no meu caso, mas no de vários colegas. Porque é um curso de graduação que propõe um diálogo que sai um pouco desse contexto eurocêntrico. Mas tem muitos casos de muitos colegas que passaram em concursos na área, que estão trabalhando. Eu atualmente trabalho como captação de recursos com projetos culturais, não só do Tocantins, mas, do Maranhão também. E além de ser pesquisador também, né? Isso só é possível dentro da formação que eu tive, essa formação descentralizada e que propõe uma análise crítica da realidade. E que sinceramente, se tem essa possibilidade de uma ascensão social comparado àquele grau que você estava anteriormente (pardal tocaninopolino).

As contribuições dos participantes de Arraias e de Tocantinópolis permitem sustentar que a dimensão socioeconômica foi estruturada por movimentos situados em realidades institucionais e territoriais distintas, mas que apresentam tensões e linhas de força de natureza convergente. A LEdoC operou nos dois casos em uma zona de tensão entre a sua contribuição formativa, que amplia repertórios, fortalece consciências e abre acessos a certas posições ocupacionais, e um conjunto de barreiras estruturais que limitam sua conversão em mobilidade econômica imediata, especialmente em territórios com poucas políticas públicas e com oferta restrita de trabalho docente (Molina; Pereira, 2021; Rosa, 2015).

A permanência esteve estreitamente associada às políticas de assistência estudantil, que em ambos os contextos assumiram caráter estruturante e não meramente complementar. No pós-formação, a retração desse suporte institucional expôs os egressos a vulnerabilidades que se somam aos obstáculos de reconhecimento da habilitação nos processos seletivos, demandando iniciativas coletivas e políticas articuladas de inserção profissional. Configuração que exige a necessidade de pensar a formação superior articulada a políticas de inserção e reconhecimento profissional, de modo a evitar que o pós-formação seja marcado pela descontinuidade do suporte e pela reprodução de vulnerabilidades previamente mitigadas durante o tempo universitário (Ângelo; Nascimento, 2025).

Os limites dos efeitos econômicos imediatos da graduação não negam, contudo, a força transformadora do projeto formativo: os ganhos em capital cultural, simbólico e político, a afirmação identitária, o engajamento político e a capacidade de produzir mudanças nos territórios constituem questões igualmente decisivas das trajetórias dos egressos, que transcendem as métricas convencionais de mobilidade socioeconômica e expressam o caráter contra-hegemônico da Educação do Campo (Santos, 2018; Carmo, 2019). A análise da dimensão socioeconômica estabelece, assim, as bases para o aprofundamento da dimensão da formação na medida em que os efeitos observados nas trajetórias dos egressos estão profundamente articulados aos seus percursos formativos anteriores, às oportunidades de continuidade dos estudos e às expectativas de qualificação acadêmica no período pós-graduação.

4.3 Dimensão da formação

A dimensão da formação possibilitou compreender com maior precisão os percursos educacionais que antecedem e sucedem a experiência na LEdoC, esclarecendo o lugar que o curso ocupa nas trajetórias acadêmicas dos egressos. A análise concentrou-se na verificação da

existência ou não de formação superior anterior ao ingresso no curso, elemento que contribuiu para identificar distintos pontos de partida e condicionantes das trajetórias formativas. Em continuidade, investigou-se as expectativas e os movimentos de prosseguimento dos estudos após a conclusão da LEdoC, considerando o seguimento ou a sua pretensão e seus níveis. Aspectos que permitiram compreender a LEdoC não apenas como um marco conclusivo, mas como uma etapa articuladora de percursos formativos mais amplos e com implicações diretas nos projetos educacionais e profissionais construídos pelos sujeitos.

As trajetórias educacionais em contextos do campo costumam ser marcadas por descontinuidades e por desigualdades de acesso, de modo que compreender o antes e o depois da LEdoC significa situar a experiência universitária no interior de um conjunto de condições sociais que moldam expectativas, escolhas e possibilidades de continuidade (Zago, 2016). Ao considerar a formação como processo, torna-se possível problematizar que a obtenção do diploma não opera automaticamente como ascensão econômica, mas pode desencadear reordenações simbólicas e institucionais, ampliação de repertórios, reconhecimento social e reconfiguração de projetos que reposicionam o sujeito perante a própria história e o território (Molina; Pereira, 2021).

Aspectos como a ausência de formação superior prévia, o acesso tardio e a reconfiguração dos percursos escolares articulados às expectativas de continuidade acadêmica, as estratégias de qualificação e a valorização da formação superior, bem como as condições que orientam a predominância do *lato sensu*, as limitações ao *stricto sensu* e a redefinição de projetos futuros, definiram as categorias centrais desta dimensão.

Tabela 38: Síntese das categorias da dimensão da formação.

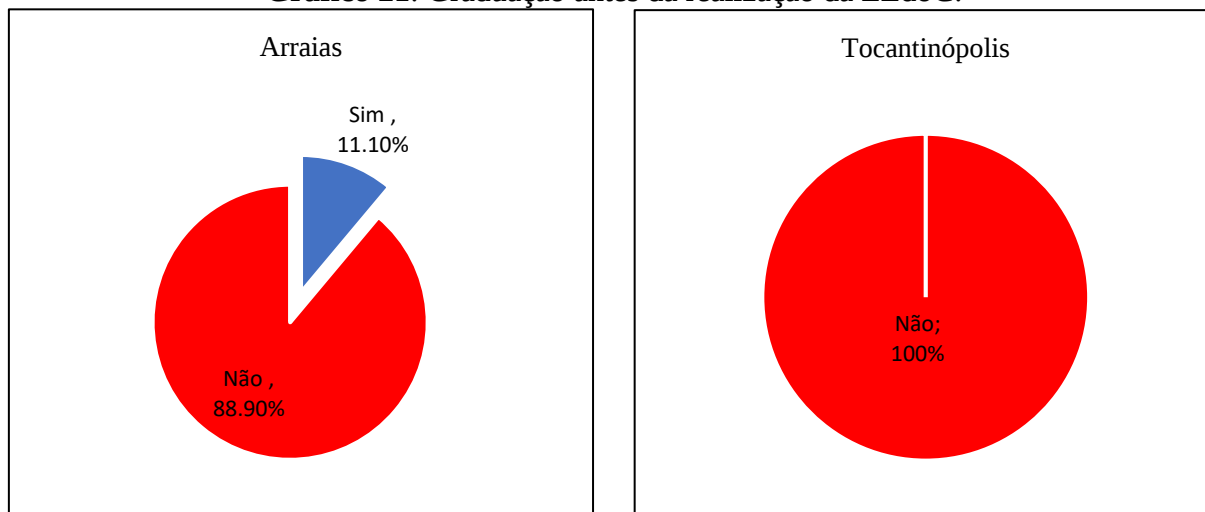
CATEGORIAS CENTRAIS (eixos latentes)	CATEGORIAS TEMÁTICAS ASSOCIADAS	INDICADORES EMPÍRICOS
<i>LEdoC como marco inaugural de acesso ao ensino superior</i>	Ausência de formação superior prévia; primeira graduação; acesso tardio; ausência de capital acadêmico prévio; ampliação de horizontes educacionais; redefinição de percursos escolares	Gráfico 27
<i>Formação superior como vetor de projeções acadêmicas e continuidade dos estudos</i>	Intenção de prosseguimento formativo; continuidade acadêmica; expectativas educacionais; estratégias de qualificação; valorização da formação superior; interesse pela pós-graduação	Gráficos 28, 29, 30 e 31
<i>Condicionantes estruturais das escolhas formativas e reconfiguração de projetos educacionais e profissionais</i>	Predominância do <i>lato sensu</i> ; barreiras ao <i>stricto sensu</i> ; viabilidade material; condicionantes institucionais e territoriais; intenção de nova	Gráficos 28, 29, 30 e 31

	graduação; diversificação de competências; redefinição de projetos futuros	
--	--	--

Fonte: elaborado a partir de Bardin (2016).

A primeira categoria indicou que a LEdoC se constituiu como o marco inaugural de acesso ao ensino superior para a ampla maioria dos egressos, configurando-se como experiência formativa que rompe com trajetórias historicamente marcadas pela ausência de oportunidades educacionais nesse nível, ao mesmo tempo em que inaugurou novas possibilidades de inserção acadêmica, ampliação de horizontes e reconfiguração dos percursos escolares e profissionais desses sujeitos.

Gráfico 21: Graduação antes da realização da LEdoC.



Fonte: dados do autor (2026).

Os dados apresentados em Arraias revelaram que a maior parte dos estudantes não possuía graduação anterior ao ingresso no curso, sendo que apenas uma pequena parcela dos participantes informou ter formação superior prévia, entre as quais estão Pedagogia e Matemática. Em Tocantinópolis, o dado assumiu caráter ainda mais abrangente: todos os participantes informaram não possuir formação superior anterior ao ingresso na LEdoC, circunstância que atribui ao curso um papel ainda mais singular na ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior para essa população.

A predominância de estudantes sem formação superior prévia reafirma o caráter estratégico da LEdoC como porta de entrada para a universidade, demonstrando a sua função inclusiva e socialmente reparadora no interior das políticas de expansão e interiorização da educação superior. Resultado que corrobora que o curso não se orienta predominantemente à complementação formativa de sujeitos já titulados, mas responde, sobretudo, a uma demanda historicamente reprimida por acesso inicial à educação superior nos territórios do campo, onde

as oportunidades educacionais seguem limitadas e distribuídas de forma desigual.

Os resultados reforçam o caráter democratizador da LEdoC ao explicitar sua função social na superação de ciclos históricos de negação do direito à escolarização superior. A predominância de estudantes sem graduação impõe desafios adicionais ao processo formativo, uma vez que muitos ingressam na universidade sem um histórico acadêmico anterior, o que demanda da instituição estratégias pedagógicas atentas às suas trajetórias, saberes e experiências sociais. Ao mesmo tempo, esse dado amplia o alcance político da LEdoC na medida em que a formação superior inicial tende a produzir também contribuições nos territórios em que estão inseridos, ao ampliar repertórios culturais, fortalecer práticas educativas locais e contribuir para a construção de projetos coletivos comprometidos com a transformação social no campo.

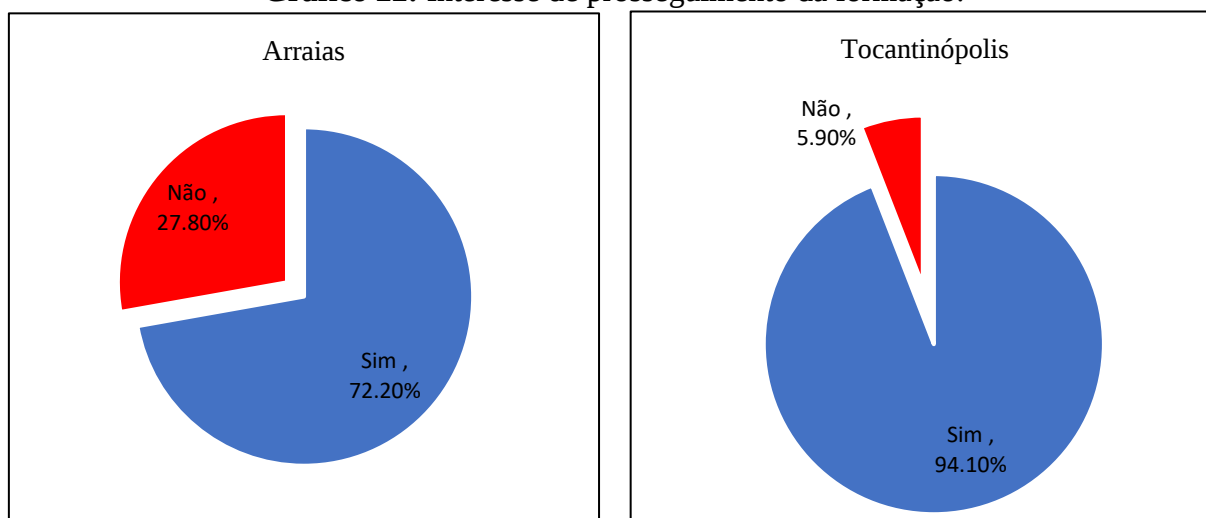
Efeito político-formativo que se articula ao entendimento de que a Educação do Campo não se reduz à certificação, pois se vincula a uma perspectiva de formação integral que envolve desenvolvimento intelectual e, simultaneamente, formação de valores e dimensões éticas, estéticas e políticas (Molina, 2017). Mesmo quando se trata do primeiro acesso ao ensino superior, a LEdoC constitui-se como experiência de ruptura com a imobilidade, ampliando a percepção de que projetos educacionais são passíveis de serem construídos historicamente, em movimento, e não como destino previamente determinado. O que dialoga com a defesa freireana de que não há vida na estagnação e que assumir responsabilidade social e política implica não se acomodar às estruturas injustas (Freire, 2001).

Condição de acesso inaugural que assumiu um sentido abrangente em Tocantinópolis ao ser compartilhada pela totalidade dos participantes, o que confere ao curso uma responsabilidade formativa com implicações profundas sobre as experiências pedagógicas e sobre as formas de suporte necessárias à permanência. A pequena parcela de egressos com formação prévia em Pedagogia e Matemática em Arraias, expõe trajetórias de retorno ao ensino superior, revelando que a LEdoC também operou, em casos específicos, como espaço de reposicionamento acadêmico e de ampliação da qualificação para sujeitos já inseridos no campo educacional.

A segunda categoria voltou-se para a questão da continuidade dos estudos após a conclusão da LEdoC, tendo como propósito identificar tanto as intenções manifestadas pelos egressos em relação ao prosseguimento de sua trajetória formativa quanto os caminhos efetivamente percorridos no período posterior à obtenção do diploma. Para tanto, buscou-se contemplar não apenas as expectativas educacionais declaradas, mas também as estratégias de qualificação profissional e acadêmica adotadas por esses sujeitos ao longo do tempo,

considerando que o término da graduação não necessariamente representa o encerramento do percurso formativo, mas pode configurar, ao contrário, um ponto a partir do qual novas demandas, possibilidades e projetos de formação continuada se delineiam.

Gráfico 22: Interesse de prosseguimento da formação.



Fonte: dados do autor (2026).

Uma tendência de interesse no prosseguimento dos estudos foi identificada em Arraias, sinalizando a incorporação da formação superior como referência estratégica nos projetos de desenvolvimento profissional, intelectual e social dos sujeitos formados. Configuração semelhante foi registrada em Tocantinópolis, em que uma fração expressiva dos egressos indicou movimento de prosseguimento formativo.

Distribuição que permitiu o reconhecimento de que o término da graduação assumiu sentidos distintos entre os sujeitos investigados: para alguns, representou a conclusão de uma etapa suficiente às demandas imediatas; para outros, configurou um ponto de inflexão que impulsionou a busca por novos investimentos educacionais, frequentemente relacionados à ampliação de credenciais, à diversificação de possibilidades ocupacionais ou à redefinição de projetos profissionais. A participação de egressos que manifestaram intenção de prosseguir ou que já haviam prosseguido seus estudos permite compreender a LEdoC como uma experiência formativa cujas contribuições ultrapassam a obtenção do diploma. O movimento de continuidade acadêmica pode ser associado, simultaneamente, a motivações de aprofundamento teórico e a exigências impostas pelas dinâmicas ocupacionais nas quais a ampliação de credenciais opera como requisito para acesso a determinadas posições profissionais.

As áreas de interesse para continuidade revelaram, nos dois contextos, um espectro amplo e diversificado de escolhas. Em Arraias, os egressos manifestaram interesse em

Educação, História, Administração, Pedagogia, Artes Visuais, Ensino de Artes, Assistência Social, Manifestações Culturais e Música. Em Tocantinópolis, as menções concentraram-se em Educação, Metodologias do Ensino de Artes, Saúde, Educação Infantil, Práticas Pedagógicas, Libras e Designer de Identidade Cultural, Psicologia, Música, Educação do Campo, Interdisciplinar e Letras. A diversidade temática dos cursos buscados pelos egressos sugere que a experiência formativa na LEdoC produziu um alargamento de horizontes que extravasa os limites da habilitação específica, abrindo percursos que articulam de modos distintos demandas profissionais, compromissos com o campo e aspirações pessoais de qualificação.

No plano teórico essa tendência pode ser compreendida como sinal de constituição de uma nova disposição perante o saber, na qual a formação superior deixa de ser evento excepcional e passa a integrar o repertório de possibilidades do sujeito, reorganizando aspirações e ampliando o horizonte (Zago, 2016). Pesquisas sobre egressos da LEdoC têm registrado recorrência de trajetórias que buscam especialização, mestrado e mesmo doutoramento, sugerindo que a experiência universitária pode desencadear um ciclo de formação continuada associado ao compromisso com a educação do campo e com a qualificação da prática docente (Molina; Pereira, 2021). Santos (2020) registrou essa dinâmica ao observar a continuidade de estudos após o curso, com egressos participando de especializações *lato sensu*, acessando o mestrado e o doutorado, e investigando as realidades de seus próprios territórios ao pautarem temas diretamente ligados aos conflitos enfrentados pelos sujeitos do campo, das águas e das florestas na Amazônia.

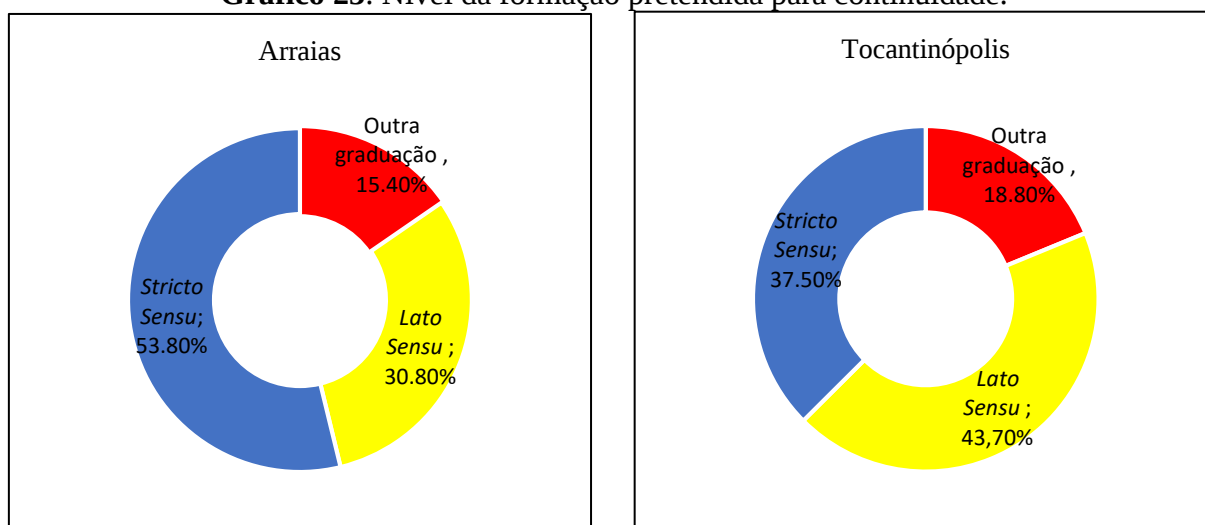
A disposição para o prosseguimento dos estudos articula-se diretamente aos limites socioeconômicos anteriormente identificados, na medida em que a busca por novas etapas formativas pode ser compreendida como estratégia de enfrentamento às restrições do mercado de trabalho e à escassez de oportunidades compatíveis com a formação específica. Nessa direção, tanto em Arraias quanto em Tocantinópolis, a dimensão da formação assume posição central nas trajetórias dos egressos, expressando simultaneamente expectativas de avanço acadêmico e a compreensão da educação como instrumento de fortalecimento profissional e de ampliação das possibilidades de inserção e atuação social.

A opção por não ingressar em novos ciclos de qualificação pode remeter a um conjunto de condicionantes que incluem limitações materiais, demandas de trabalho imediato e interpretações diferenciadas em relação às vantagens e possibilidades vinculadas à escolarização prolongada. Soriano (2025) identificou que a dificuldade de conciliar trabalho, casa e vida acadêmica representa um dos principais obstáculos ao avanço nos estudos, especialmente para as mulheres. Condição que em Tocantinópolis assumiu contornos

específicos em função da presença de estudantes indígenas com responsabilidades familiares, e que em Arraias se manifestou nas jornadas de trabalho conciliadas com os períodos da alternância, expressando a persistência de barreiras materiais que influenciam as possibilidades de continuidade formativa mesmo após a conclusão da graduação.

A terceira categoria avaliou os condicionantes das escolhas formativas no período posterior à graduação e a reconfiguração de projetos educacionais e profissionais decorrentes da experiência na LEdoC.

Gráfico 23: Nível da formação pretendida para continuidade.



Fonte: dados do autor (2026).

Os dados relativos ao nível da formação pretendida para continuidade dos estudos delinearam tendência convergente nos contextos analisados: a inclinação predominante em direção à pós-graduação *lato sensu*, com proporções mais reduzidas orientadas ao mestrado e ao doutorado. Ao articular formação, vínculo territorial e compromisso social, o curso amplia os horizontes educacionais dos egressos e contribui para a redefinição de suas expectativas acadêmicas e profissionais. A concentração de respostas em cursos de especialização *lato sensu* em Tocantinópolis, sugere que as estratégias de qualificação se orientaram, em sua grande maioria, por percursos de curta ou média duração, frequentemente vinculados a exigências profissionais imediatas, possibilidades de progressão funcional e ampliação de repertórios pedagógicos. A busca por níveis mais elevados de formação pode ser compreendida, simultaneamente, como estratégia de qualificação acadêmico-profissional e como expressão de engajamento político-pedagógico orientado à atuação mais consistente nos territórios do campo e na educação básica.

A predominância de opções formativas em nível *lato sensu* pode ser concebida em relação a um conjunto de condicionantes de natureza institucional, econômica e territorial que

interferem diretamente nas possibilidades de acesso aos programas *stricto sensu*. A realização de mestrados e doutorados envolve, em regra, demandas de dedicação prolongada, exigências acadêmicas específicas e, não raramente, deslocamentos geográficos e investimentos materiais que podem constituir barreiras para egressos inseridos em contextos marcados por restrições. A escolha por especializações revela-se compatível com estratégias de qualificação que conciliam continuidade formativa, inserção profissional e viabilidade material. Ângelo e Nascimento (2025) identificaram que, embora a continuidade dos estudos seja expressiva entre os egressos, o quantitativo que prossegue por meio da pós-graduação *stricto sensu* permanece baixo, padrão que os dados de ambos os *campi* confirmam.

A presença de egressos com aspirações ao mestrado e ao doutorado ainda que em proporção reduzida nos dois contextos, mostram um processo em construção que Molina e Pereira (2021) descrevem como a emergência de uma nova geração de educadores das escolas do Campo. Um movimento ainda bastante inicial, dado que a oferta da LEdoC excede pouco mais de uma década, mas que vem se consolidando progressivamente mediante o engajamento dos egressos com a formação continuada. Engajamento que se conecta a uma disposição ética e política que Freire (2001) descreve ao afirmar que uma das condições para se tornar um intelectual que não teme a mudança é a percepção de que não há progresso na estagnação e de que o sujeito é social e politicamente responsável, não podendo acomodar-se às estruturas injustas da sociedade. A busca por aprofundamento teórico não representa apenas uma estratégia de distinção acadêmica, mas uma forma de comprometimento com a transformação das realidades do campo.

É pertinente destacar que a formação continuada é compreendida no campo como elemento estruturante para consolidar práticas pedagógicas específicas e aprofundar a capacidade de intervenção na realidade escolar e comunitária (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Em termos mais amplos, é um movimento que ultrapassa a lógica do título e se aproxima de uma compreensão de formação vinculada à práxis: sujeitos historicamente situados que buscam compreender a totalidade do real e atuar sobre ela, o que demanda processos permanentes de estudo e reflexão (Curado Silva, 2016). Trindade (2016) corrobora essa compreensão ao afirmar que, mesmo reconhecendo a importância da inserção no mundo do trabalho para a produção material da vida, não é possível prescindir da formação, da valorização da cultura local e do engajamento político como dimensões constitutivas da identidade do educador do campo.

A intenção de cursar outra graduação, manifestada por uma parcela dos egressos, pode ser entendida como expressão da constituição de capital cultural e institucional que faz do ensino superior um espaço reconhecido, acessível e desejável. Em estudos sobre egressos,

chama atenção o quantitativo daqueles que procuram outra graduação, o que sugere agenda aberta para investigações futuras sobre razões, expectativas e condições de realização desses projetos (Ângelo; Nascimento, 2025). Ao mesmo tempo, essa escolha pode ser atravessada por um ambiente educacional que valoriza currículos mais integrados e interdisciplinares, potencialmente favorecendo maior adaptação a contextos escolares diversos e ampliando possibilidades de atuação (Arroyo, 2007).

A partir dessa perspectiva, os dados clamam para a necessidade de políticas públicas que assegurem a continuidade formativa como um direito social efetivo, e não como um privilégio restrito. Os obstáculos à realização dessas aspirações, incluindo as restrições de acesso à pós-graduação, a concentração regional dos programas *stricto sensu* e as condições socioeconômicas dos egressos, foram registrados com ênfase em Tocantinópolis, onde a presença de estudantes indígenas introduziu desafios adicionais relacionados à língua, à mobilidade territorial e à adaptação ao ambiente universitário. Obstáculos se manifestaram de modo mais difuso em Arraias, associados às condições de trabalho que disputam tempo e energia com a dedicação acadêmica, demonstrando que, embora situados em contextos distintos, os dois grupos de egressos compartilham a experiência de planejar a continuidade formativa sob pressões estruturais que ainda não são contempladas pelas políticas públicas vigentes.

As evidências da dimensão da formação permitem afirmar que a LEdoC não se circunscreveu à obtenção de uma titulação acadêmica, mas constituiu-se como experiência capaz de reconfigurar trajetórias, alimentar expectativas de continuidade dos estudos e redefinir referências educacionais e profissionais dos egressos. Os percursos examinados desvelaram que a formação superior assumiu a condição de marco na reorganização dos projetos de vida, influenciando tanto as aspirações futuras quanto os modos pelos quais os sujeitos passaram a se posicionar diante das oportunidades de qualificação e participação social. Conjunto de efeitos formativos que ultrapassa a certificação imediata e encontra respaldo nas conclusões de Santos (2020), para quem a LEdoC proporciona aos egressos um conhecimento mais amplo da realidade, que eles passam a colocar em prática nas escolas, na comunidade e na própria família. Formação que para Molina e Pereira (2021) tem dado importante contribuição para a ressignificação das contradições e dos desafios presentes nos processos de formação docente em territórios camponeses, resultado que referenda a força do Projeto Político Pedagógico original da LEdoC.

A transição para a dimensão profissional, portanto, não implica o abandono das questões formativas, mas seu desdobramento em contextos de atuação. Caldart (2012) lembra que o

duplo desafio das LEdoC é formar para escolas que ainda precisam ser conquistadas e transformar as que já existem, demonstrando que a formação e a prática profissional são faces indissociáveis de um mesmo projeto, cujo horizonte é a construção de uma educação em conformidade com os processos de produção material da vida no campo e comprometida com as famílias e comunidades que o habitam.

4.4 Dimensão profissional

A dimensão profissional contribuiu para o entendimento dos desdobramentos da LEdoC no período pós-formação, das formas de inserção dos egressos no mundo do trabalho, bem como das condições que atravessaram o exercício de sua atuação profissional. Ao considerar as experiências laborais desenvolvidas antes, durante e após a graduação, analisou-se as relações estabelecidas entre formação acadêmica, vínculos empregatícios e oportunidades efetivas de trabalho, mapeando de que modo o curso incide sobre as trajetórias profissionais construídas pelos sujeitos. Ao situar o trabalho como categoria, esta dimensão se beneficia de uma compreensão segundo a qual a atuação dos egressos não pode ser reduzida à lógica estritamente mercantil, pois envolve também dimensões sociais, culturais e políticas que reorientam práticas e modos de inserção nos territórios (Molina; Pereira, 2021).

A profissionalização vai além do vínculo empregatício formal, incluindo disposições, valores e competências que transpõem à docência e outras formas de atuação pública e comunitária associadas à Educação do Campo. Na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético que sustenta a LEdoC, o trabalho opera como mediação de humanização e transformação da realidade, o que permite compreender a profissionalização como processo que ultrapassa o plano da ocupação e alcança o modo como os sujeitos passam a agir e interpretar sua inserção social (Marx; Engels, 2009; Gramsci, 2001). Com base nessas considerações, as categorias centrais definidas para análise foram: I) inserção profissional e condições de acesso ao mundo do trabalho, II) contribuições formativas e competências mobilizadas no exercício profissional e III) limites estruturais da atuação profissional e reconfiguração das trajetórias laborais.

Tabela 39: Síntese das categorias da dimensão profissional.

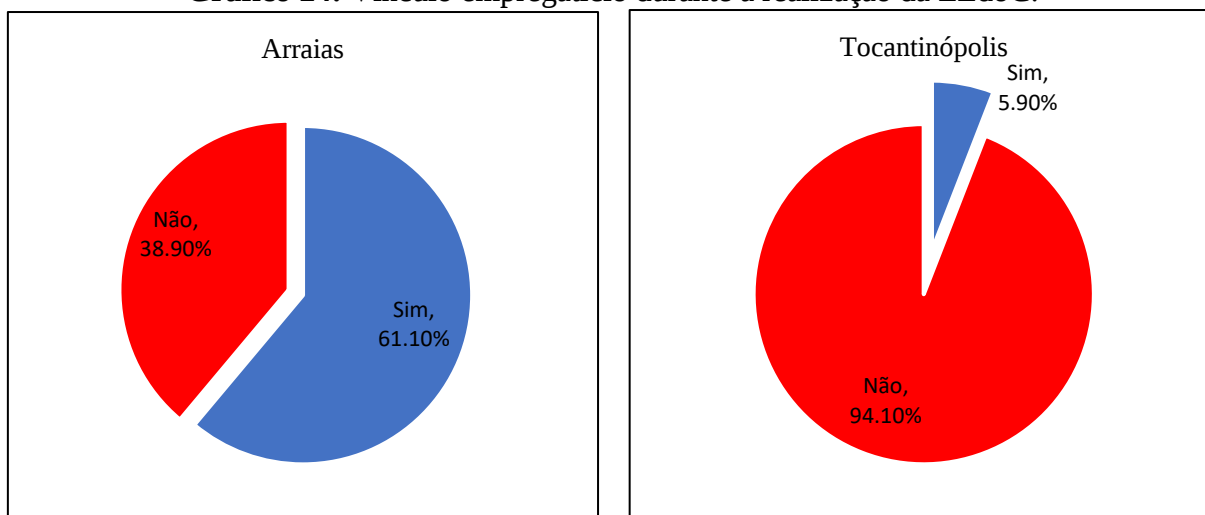
CATEGORIAS CENTRAIS (eixos latentes)	CATEGORIAS TEMÁTICAS ASSOCIADAS	INDICADORES EMPÍRICOS
<i>Inserção profissional e condições de acesso ao mundo do trabalho</i>	Vínculo empregatício durante e após a graduação; áreas de atuação; esfera institucional; exigência de diploma; adaptação	Gráficos 32, 33, 34, 35, 36, 37 e 38; depoimentos

	ao exercício profissional; redes de sociabilidade e mediações locais	
<i>Contribuições formativas e competências mobilizadas no exercício profissional</i>	Repertórios éticos e pedagógicos; trabalho coletivo; criatividade; leitura crítica da realidade; conhecimento situado; sensibilidade pedagógica; atuação fora da área específica; capital formativo ampliado	Depoimentos
<i>Limites estruturais da atuação profissional e reconfiguração das trajetórias laborais</i>	Escassez de concursos e vagas específicas; reconhecimento incompleto da habilitação; subaproveitamento do diploma; precariedade dos vínculos; reorientação profissional; continuidade dos estudos como estratégia	Gráficos 39 e 40; depoimentos

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Bardin (2016).

A primeira categoria voltou-se para o exame das condições de acesso ao mundo do trabalho, compreendendo os determinantes estruturais que configuram a inserção profissional dos egressos, entre os quais se destacam a disponibilidade e a distribuição de oportunidades ocupacionais, as modalidades de vínculo empregatício estabelecidas, as exigências institucionais impostas ao exercício profissional e as dinâmicas territoriais que interferem sobre o ingresso e a permanência nas distintas ocupações.

Gráfico 24: Vínculo empregatício durante a realização da LEdoC.



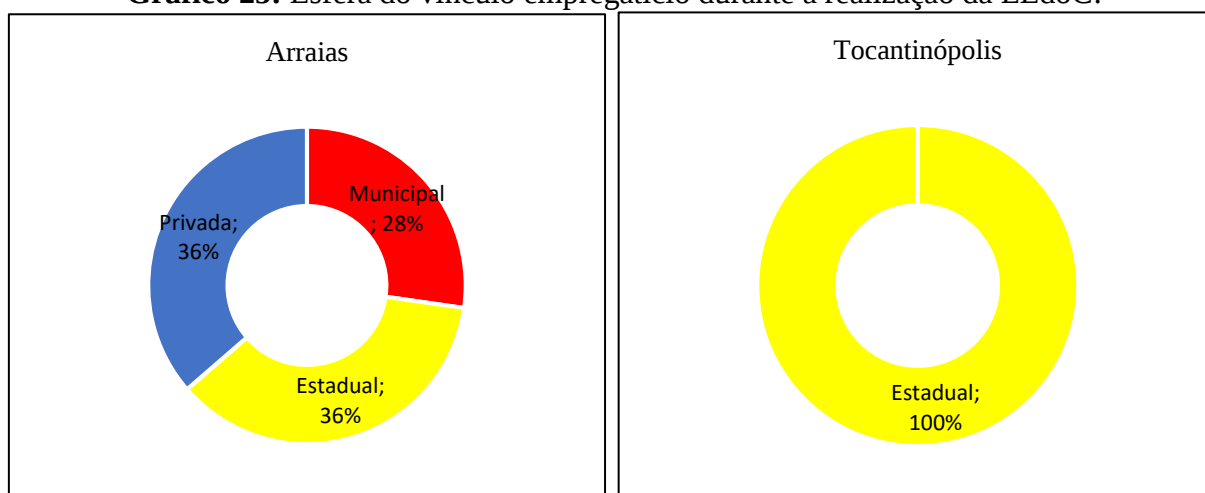
Fonte: dados do autor (2026).

Uma parcela dos estudantes em Arraias desenvolveu sua trajetória acadêmica de forma concomitante ao exercício de atividades laborais, o que demonstra a necessidade de conciliar a formação superior com demandas econômicas preexistentes. Dentre as funções exercidas durante o período de graduação, verificou-se uma heterogeneidade ocupacional, abrangendo desde atividades ligadas ao campo educacional como professor e monitor de campo, a funções

nos setores de serviços e administração, tais como recepcionista, professor de Matemática, auxiliar de serviços gerais, assistente administrativo, auxiliar de cozinha e garçom. Configuração distinta foi observada em Tocantinópolis: a maior parte dos participantes declarou não manter qualquer vínculo empregatício durante o período de graduação, dedicando-se exclusivamente às atividades acadêmicas. Os poucos que conciliavam estudo e trabalho atuavam de forma restrita, inseridos na rede estadual de ensino na função de auxiliar administrativo, o que configura uma realidade ocupacional mais homogênea em relação ao perfil identificado em Arraias.

Em Arraias, o vínculo laboral concomitante pode ser interpretado, de modo simultâneo, como sinal de autonomia econômica e como indicador de vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que reduzia o tempo disponível para os estudos e restringia a possibilidade de dedicação integral à formação. A inexistência de vínculo formal em Tocantinópolis não pode ser automaticamente interpretada como afastamento das atividades produtivas, especialmente em contextos vinculados às realidades do campo, nos quais o trabalho informal, doméstico ou comunitário ocupa posição estruturante na organização da vida cotidiana, particularmente para as mulheres. Hage, Silva e Brito (2016) destacam que muitos estudantes precisam custear a própria manutenção e, em certos casos, contribuir com a renda doméstica, o que torna a conciliação entre trabalho e Tempo Universidade um esforço adicional que traz implicações para o ritmo de estudos e contribui com o desgaste físico e emocional. Para além das funções exercidas, foi possível descrever a esfera institucional na qual se estabeleceram os vínculos empregatícios mantidos durante o período de graduação, oferecendo uma compreensão mais aprofundada sobre os contextos organizacionais em que os estudantes se inseriam profissionalmente enquanto cursavam o ensino superior.

Gráfico 25: Esfera do vínculo empregatício durante a realização da LEdoC.



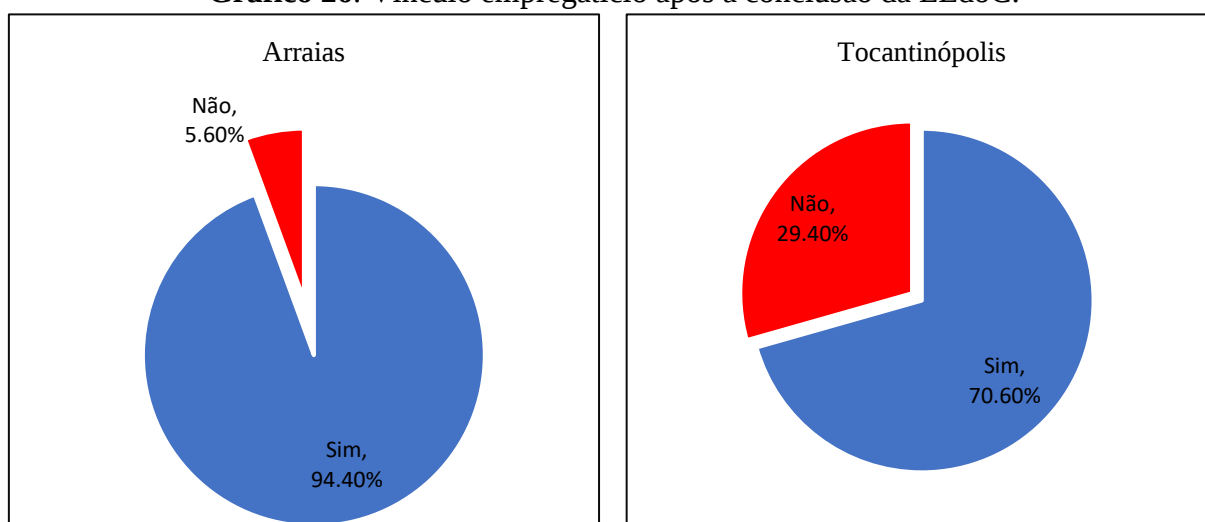
Fonte: dados do autor (2026).

A distribuição dos vínculos empregatícios por distintas esferas institucionais em Arraias, abrangendo tanto o setor público quanto o privado, destacou uma pluralidade de inserções laborais desenvolvidas de forma concomitante ao processo formativo. Cenário que remete a trajetórias acadêmicas marcadas pela necessidade de conciliação entre as exigências da graduação e o exercício de atividades profissionais em contextos ocupacionais variados, o que implica uma dupla demanda sobre esses estudantes, a de cumprir com os compromissos formativos inerentes ao ensino superior e, simultaneamente, a de manter-se inseridos no mercado de trabalho por razões de ordem econômica e social.

Os participantes de Tocantinópolis que declararam possuir vínculo empregatício durante o período de realização da graduação, em sua totalidade, atuavam na rede estadual de ensino. Embora esse grupo corresponda a apenas 5,90% do total de declarantes, sua concentração exclusiva nesse domínio institucional mostra uma inserção laboral circunscrita ao setor público, o que reflete as limitadas oportunidades ocupacionais disponíveis no território e a predominância do Estado como principal empregador naquele contexto.

A maior parte dos egressos de Arraias se encontrava com vínculo empregatício após a conclusão do curso, sinalizando para uma possível incorporação pelo mercado de trabalho local. Resultado que, contudo, não implica homogeneidade nas trajetórias de inserção profissional, uma vez que as condições de acesso às ocupações, as modalidades de vínculo estabelecidas e as exigências impostas pelo mercado podem apresentar especificidades distintas, condicionadas pelas particularidades socioeconômicas e institucionais do território em que esses egressos se encontram inseridos.

Gráfico 26: Vínculo empregatício após a conclusão da LEdoC.



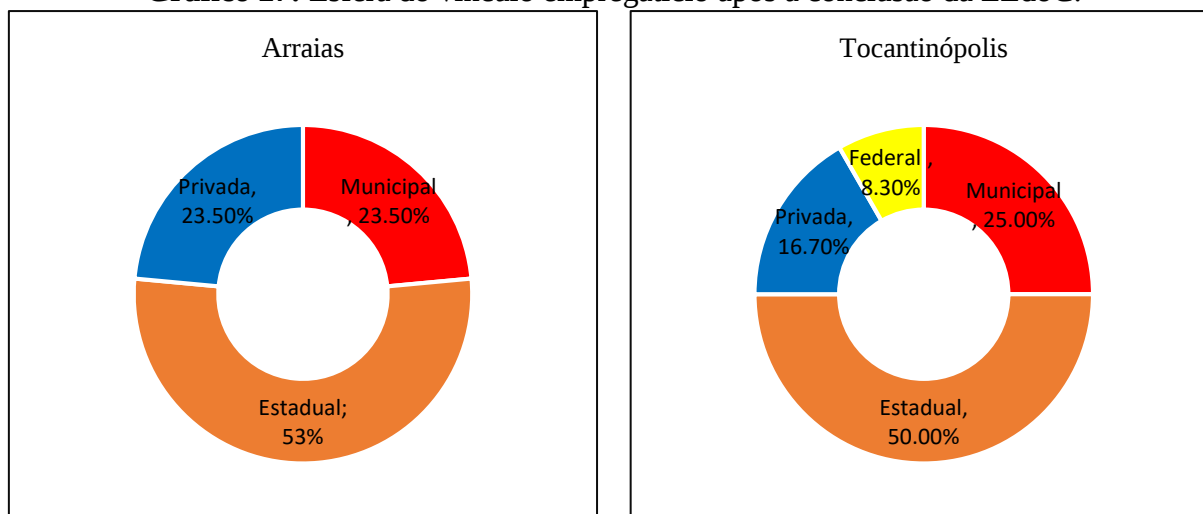
Fonte: dados do autor (2026).

As áreas de atuação no pós-formação em Arraias foram bastante diversificadas, abrangendo funções de natureza distintas e inseridas em diferentes setores. Dentre as ocupações identificadas, figuraram: professor, professor de Matemática, técnica de enfermagem, monitor de campo, assistente de almoxarifado, orientadora social, assistente administrativo, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de cozinha, gerente e microempreendedor individual, o que expressa a amplitude dos espaços profissionais ocupados pelos egressos após a conclusão do curso.

O quantitativo de egressos de Tocantinópolis com vínculo empregatício estabelecido após a conclusão do curso também sugere uma incorporação ao mercado de trabalho local, ainda que as modalidades e as condições dessa inserção possam guardar particularidades decorrentes das especificidades socioeconômicas e institucionais daquele território. O conjunto de ocupações identificadas no pós-formação em Tocantinópolis mostrou-se igualmente heterogêneo, compreendendo funções de natureza e complexidade variadas, entre as quais se destacaram: auxiliar de inspeção de controle de qualidade, professor de Artes, profissional de apoio, assistente de secretaria, auxiliar administrativo, técnico em enfermagem, gestor escolar, professor do magistério superior, conselheiro tutelar, prestador de serviços em captação de recursos, professor da área de Linguagem e professor na educação indígena.

O diploma ampliou possibilidades gerais de inserção laboral nos contextos analisados, mas não assegurou de forma automática a atuação profissional coerente com a habilitação obtida. Padrão de emprego com desalinhamento formativo que aparece em estudos que identificaram egressos atuando em níveis e funções diferentes daqueles para os quais foram formados (Brito, 2017; Rosa, 2015). Ângelo e Nascimento (2025) quantificaram que um percentual de egressos trabalha em níveis que não fazem parte da habilitação obtida, situação que Ângelo (2019; 2022) associa, em parte, à ausência de professores com formação adequada para determinadas áreas nas escolas, o que leva docentes sem formação específica a assumirem disciplinas distantes de sua área de origem.

A esfera institucional dos vínculos empregatícios no pós-formação também constituiu como elemento para a compreensão das condições de inserção profissional dos egressos, na medida em que permitiu identificar em quais contextos organizacionais os licenciados encontraram efetivas oportunidades de trabalho após a conclusão do curso, informando ainda o grau de correspondência entre a formação recebida e os espaços institucionais que os acolheram no mercado de trabalho. Os dados registraram uma distribuição por distintas esferas institucionais em Arraias, configurando uma inserção profissional heterogênea e, em grande parte, dissociada de políticas estruturadas de contemplação específica dos formados em LEdoC.

Gráfico 27: Esfera do vínculo empregatício após a conclusão da LEdoC.

Fonte: dados do autor (2026).

A rede estadual de ensino figurou como o principal espaço de inserção laboral dos egressos de Tocantinópolis no pós-formação, concentrando a maior parcela dos vínculos empregatícios identificados. Em posição subsequente, situaram-se as redes municipal, privada e federal, compondo um cenário em que o setor público em suas diferentes esferas administrativas predomina como *lócus* principal de destino dos licenciados. O papel predominante das estruturas educacionais mantidas pelo Estado na oferta de oportunidades de trabalho no contexto regional ressalta a centralidade do sistema estadual como principal espaço de inserção laboral dos licenciados, situando a rede pública estadual não apenas como empregadora majoritária, mas como estrutura institucional determinante para a viabilização das trajetórias profissionais dos egressos naquele território.

A transição da universidade para o mundo do trabalho foi descrita em Tocantinópolis como experiência marcada por incertezas e por exigências de adaptação às dinâmicas do exercício profissional. Emergiu ainda a percepção de que em contextos urbanos de menor porte as oportunidades de inserção profissional não se estruturam exclusivamente em torno de critérios de qualificação ou mérito acadêmico, sendo atravessadas também por redes de sociabilidade, alianças políticas e mediações locais que impactam o acesso às posições ocupacionais.

Olha no começo tive algumas dificuldades, pois, o povo acha que a gente assim que se forma já entra sabendo de muitas coisas e não é bem assim. A gente está construindo ainda os saberes da gente, adquirindo experiência. Depois que formei conseguir um emprego tornou-se uma possibilidade maior, só que assim, não é aquela questão fácil não. Pois, como a nossa cidade é pequena, sempre tem aquelas questões de política no meio para a gente conseguir um apoio (gavião-bombachinha tocantinopolino).

Padrão que encontra correspondência em Arraias, onde o quero-quero descreveu uma transição mais fluida para o mundo do trabalho, associada ao reconhecimento prévio no espaço escolar e a atributos como compromisso e responsabilidade. Ainda assim, sua fala ressalta a relevância de políticas institucionais de acompanhamento dos egressos como estratégia para fortalecer a inserção profissional.

Não. Eu, assim, como, eu fiz licenciatura e, antes de eu terminar, eu já tinha arranjado uma proposta para trabalhar exercendo a função de nível superior, que seria a de inspetor. Então, essa parte passou, três meses depois eu concluí e já ingressei como professor. Então para mim foi tranquilo nesse ponto. Então, não sei se foi por causa da Educação do Campo ou porque o povo da escola que eu trabalhava já me conhecia. O perfil, a responsabilidade, o compromisso. E aí ajudou muito nesse tempo. Eu penso assim, que a faculdade deveria incentivar as pessoas, fazer aquela política de incentivar eles a seguirem a carreira, buscar fazer concurso, essas coisas relacionadas à área. Tipo que nem minha professora e o professor [...] que foi o meu orientador no TCC, que eles fazem uma política de estarem sempre atrás dos alunos, vendo como estão as dificuldades deles, se ingressaram ou não, se terminaram ou se não terminaram, um acompanhamento desses alunos. Então, isso ajuda muito, porque tem aqueles que às vezes que tem a dificuldade de conciliar trabalho ou de procurar um emprego e essa ajuda que eles fazem, principalmente esses dois professores (quero-quero arraiano).

A trajetória do tucano-toco ilustrou um caso de continuidade em vez de ruptura: sua inserção profissional antecedeu a conclusão do curso, de modo que a formação foi incorporada a uma rotina de trabalho já existente, demandando articulações entre exigências acadêmicas, laborais e domésticas. Nesse caso, o pioneirismo político na forma de mandato eletivo, coexistiu com as responsabilidades acadêmicas, revestindo-se em uma trajetória que escapa às narrativas convencionais de transição entre estudo e trabalho.

Assim, a minha rotina continuou. Com a diferença que ao invés de eu sair para estudar, eu saio para trabalhar. E tenho os horários a cumprir. A correria do dia-a-dia continua. Não encontrei oportunidades além dessa ao concluir, até porque não procurei. Quando o curso finalizou, eu já estava eleita (tucano-toco tocaninopolino).

A segunda categoria concentrou-se nas contribuições formativas e as competências mobilizadas pelos egressos no exercício profissional. Os depoimentos convergiram para a compreensão de que a LEdoC ultrapassou a lógica restrita da transmissão de conteúdos, assumindo contornos de uma formação de natureza ética, relacional e política. Os participantes ressaltaram que a experiência formativa favoreceu a constituição de disposições voltadas ao trabalho coletivo, à cooperação, à solidariedade e ao aprendizado compartilhado, questões que se converteram em recursos mobilizáveis no cotidiano profissional.

O fortalecimento do compromisso com a comunidade e a valorização da identidade camponesa em Arraías, foram informados como legados centrais do curso, projetando-se para além do mercado de trabalho e influenciando diretamente na constituição dos sujeitos e de suas formas de atuação social.

Eu já tinha desde novo de que a questão do religioso, né? De que temos que respeitar o próximo, não diminuir ninguém. Então o curso alinhou mais ainda mais a questão da minha comunidade. Se eu posso chegar até um patamar, por que eu não posso levar alguém junto comigo, né? Essa possibilidade de retribuir com a minha sociedade com o que eu aprendi, o curso ensinou a valorizar a minha comunidade. A questão do local, né? Então eu vou valorizar a minha origem (arara-canindé arraiana).

Alterou a minha visão. Tipo o fato de você ter uma licenciatura, o modo de você ensinar um aluno. Hoje a gente fala estudante, né? Então, é estudante. E essa visão de trocas de conhecimento, de você transmitir o conhecimento, e antes, a gente não tinha esse domínio de uma sala de aula de saber lidar com o aluno. É mais normal em um serviço mais braçal você ter um conhecimento mais diferente, de direcionar pessoas, buscar meios para que ele possa crescer também (quero-quero arraiano).

Essa valorização do trabalho coletivo como competência central se manifestou de forma semelhante em Tocantinópolis, sendo descrita como recurso diretamente operacional em diferentes contextos de trabalho.

O curso ele traz muitas práticas educativas que hoje eu utilizo no meu trabalho. A questão da coletividade, do povo trabalhar em grupo, um ajudando o outro, não largar a mão de ninguém. Isso tem me possibilitado a possibilidade de conhecer pessoas, conhecer o meu lado, o lado da outra pessoa, aprender com aqueles que eu estou ali. Podendo levar minhas experiências e assim, também aprender com eles (gavião-bombachinha tocantinopolino).

Sagae (2015) e Pereira (2019) observaram que os egressos vivenciam múltiplas experiências de trabalho coletivo durante a formação inicial, dada ser esta uma condição *sine qua non* do trabalho por área de conhecimento, e que tais vivências influenciam positivamente suas práticas. Contudo, ao se inserirem em espaços escolares compostos por docentes com formações distintas, os egressos encontram dificuldades em estabelecerem pontes de interação com professores que não tiveram uma formação nessa perspectiva e que apresentam resistência à proposta do trabalho colaborativo.

O conhecimento e o diálogo com os saberes dos territórios foram igualmente valorizados nos contextos analisados. O biguá enfatizou a necessidade de conhecer a realidade do povo e ter um olhar diferenciado como fundamento do exercício profissional comprometido com os territórios e com os coletivos camponeses.

Eu acho assim, é você em primeiro lugar, ter muita humildade para lidar com as pessoas. Aliás, qualquer área exige isso, né? E você conhecer a realidade do seu povo, pois é preciso. Entendeu? E ter um olhar diferenciado, pois essa Educação ela veio para transformar aquela antiga Educação, né? Que achava que quem mora na roça aquela Educação lá estava boa. E esse curso veio para transformar, que é essa transformação da identidade do sujeito, né? De levar a Educação para o campo para que seja mais fortalecida do que antes. Já tivemos muitas mudanças sim, com certeza, temos muitos pontos positivos já com esse curso também. Eu acredito que sim, em várias comunidades, sabe? Então assim o que mais foi e é importante hoje na minha carreira como profissional, como ser humano, foi estudar mais, você ter um olhar além, né? Que antes eu não tinha e hoje eu tenho. Entendeu? Me fortaleceu muito (biguá arraiano).

A mesma centralidade do conhecimento foi articulada em Tocantinópolis à perspectiva freiriana de leitura de mundo e ao diálogo crítico entre narrativas institucionalizadas e vivências dos territórios.

Eu diria para eles que estudem bastante. E não somente os conteúdos e livros didáticos e a literatura que os professores indicam, mas que eles possam também buscar outras fontes. Pois precisa ter uma autocrítica. Uma coisa é o que os livros contam e outra, é o que a história real diz. No curso mesmo, tem uma história que fala de um acontecimento que teve aqui no Buriti do Tocantins e aí eu fiquei curiosa. E tinha uma pessoa muito famosa que tinha até escola no nome dele e eu consegui conversar com pessoas que participaram desses eventos/acontecimentos que teve e contaram uma história bem diferente do que está escrito. Totalmente diferente do que a história conta (gavião-bombachinha tocantinopolino).

Acho que mais a questão da valorização mesmo, da nossa cultura, coisas que muitas vezes a gente acha que não tem importância, e eu aprendi isso durante o curso, durante a formação. Dos nossos saberes, das vivências mesmo (martim-pescador tocantinopolino).

Santos (2020) identificou que o curso proporciona aos egressos um conhecimento mais amplo da realidade, que passam a colocar em prática nas escolas, na comunidade e na própria família, reconhecendo que a comunidade é detentora de uma tecnologia própria, fruto da relação do trabalho dos sujeitos com a natureza. Castro (2017) sintetiza essa questão ao abordar que o curso está cumprindo uma demanda importante para a qual foi projetado, destacando-se como uma força de transformação social que ultrapassa a demanda ou expectativa almejada pelo mercado de trabalho assalariado.

A dimensão estética da formação também emergiu como competência valorizada, ainda que com expressões distintas. O bem-te-vi descreveu como as produções artísticas do curso trabalharam a conscientização, a paciência e o cuidado, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento pessoal. Essa questão foi também relatada em Tocantinópolis a partir de

deslocamentos concretos no exercício profissional, como a mobilização da sensibilidade artística no acompanhamento de um estudante com autismo.

A Educação do Campo foi um momento crucial na minha vida. Pois eu já era uma pessoa bem tranquila e quando eu passei a estudar no curso com aquelas atividades diferentes, as produções artísticas que trabalhavam muito a questão da conscientização, a questão da paciência, do cuidado e várias outras situações. O que contribuiu muito para o meu desenvolvimento pessoal e acredito que hoje sou uma pessoa bem formada e muito disso eu devo à Educação do Campo. Poder partilhar de momentos tão incríveis que vivi neste período (bem-te-vi arraiano).

Eles batiam muito nessa tecla da arte, né? Então eu abri muito a minha mente de produzir na escola. O que eu posso fazer eu ajudo. Eu sou profissional de apoio de um aluno autista, do meu sobrinho mesmo. Eu acompanho ele em sala de aula. Então assim, o que eu vi que me deu essa abertura, esse pensamento mais, pensar além, né? Pensar mais criativo, entendeu? Ela me proporcionou isso (biguá arraiano).

A ética do cuidado e a sensibilidade pedagógica foram articuladas em Tocantinópolis à experiência de uma docente egressa que, ao se tornar professora do próprio curso, passou a mobilizar de forma sistemática os princípios da Educação do Campo na condução do trabalho pedagógico com estudantes indígenas. Mesma ética que apareceu em Arraias nas reflexões sobre o exercício da docência como compromisso que envolve responsabilidade social e disposição para fazer com que os estudantes voem.

Com a Educação do Campo eu aprendi a ser mais humana e ser uma educadora mesmo, e não uma professora como diz Paulo Freire, né? Então hoje, eu me coloco muito no lugar do outro. Apesar que as vezes é difícil a gente se colocar, existem as contradições. Por exemplo, os indígenas eu sei que é mais difícil o acesso à internet, então peço trabalhos escritos à mão. Que está dentro dos princípios da Educação do Campo que é compreender a realidade dos sujeitos, respeitar a cultura (inhambu tocaninopolino).

A princípio eu penso que seria o domínio da sua área e dedicação no sentido de querer que seus alunos possam trilhar um caminho que a gente está vendo aí que estão desviando muito. Em fazer com que eles voem, vamos dizer, terem profissionalismo. Algo fundamental. Responsabilidade no desempenho da sua função (arara-canindé arraiana).

O pardal ampliou essa compreensão ao situar a sensibilidade pedagógica como princípio estruturante de uma formação que propõe diálogo descentralizado e análise da realidade, articulando cultura, luta social e inclusão como fundamentos da prática educativa.

São inúmeras as contribuições. Essa sensibilidade. Eu venho de uma região que é uma região ribeirinha. Minha avó é quebradeira de coco, enfim, tenho essa ligação com a metodologia de ensino de comunidades, entendeu? Mas o curso foi uma formação à parte. Porque esse senso crítico através de várias

temáticas relacionadas a pessoas marginalizadas, à luta por terra. Desde que eu me entendo por gente eu sou engajado nas artes. Primeiro teatro, depois música e com a Educação do Campo eu aprendi que tudo que eu tinha aprendido é possível eu ensinar de uma outra forma. Com uma sensibilidade, pensando no aluno e no que ele vem e o que ele traz de conhecimento. Com essa remodelagem desse aprendizado, enfim, como ensinar de uma maneira humana, de uma maneira que possa incluir a sua realidade (pardal tocaninopolino).

As trajetórias profissionais foram igualmente atravessadas por marcadores de gênero. As narrativas femininas em Arraias descreveram elevados níveis de esforço individual, resiliência e reorganização da vida cotidiana para conciliar trabalho, estudo e responsabilidades familiares. Aspecto que ganhou expressão particularmente intensa em Tocantinópolis no relato do tucano-toco, que reuniu maternidade, vínculo eleitoral e conclusão da graduação como experiências simultâneas.

Fácil não foi, pelo menos não no meu caso não foi fácil terminar. Pois tive que trabalhar e conciliar. Mas que nunca desistam, eu mesmo pensei em desistir várias vezes, mas sempre que a gente quer seguir o caminho para o bem sempre teremos alguém que nos dará a mão. Pelo menos para o estudo. Aproveite o tempo dentro da faculdade, pois é muito rico, as lutas vêm, as dificuldades vêm, mas pode ter certeza que vem o retorno, a vitória. Então eu senti isso na pele e venci. Através do estudo, da faculdade, pois eu achava que eu não conseguiria mais fazer uma faculdade, um curso. E foi um curso que veio diretamente para minha realidade (biguá arraiano).

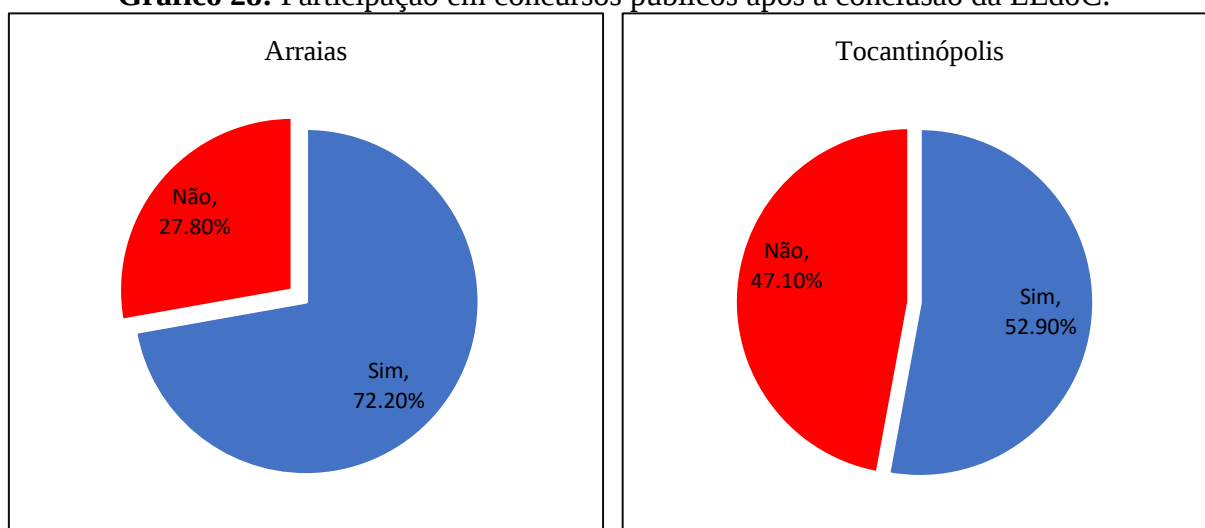
Não desistir, pois existem dificuldades, momentos em que você se sente fraco, impotente. E o curso de Educação por ser integral ele puxa muito e, principalmente, de mulheres. Entendeu? Mãe de família, mulher casada que tem filhos e esposo. Essa mulher para ela conseguir conquistar, chegar no final, ela precisa muito do apoio do esposo e da família. Além do acolhimento da própria Universidade. Dizer assim, a Universidade ela acolhe, porque tem lá o lugar que ficar a crianças. Mas, muitas vezes, a mãe não tem como levar essa criança em função da distância. É aí onde deve entrar a família. A ajuda e compreensão familiar. Minha mãe mesmo foi um ponto muito forte para eu poder concluir pois, ela ficava na minha casa para fazer o almoço pois meus filhos todos estudavam. E meio-dia era a hora que estava todo mundo chegando e queria almoçar. Então no período universitário a minha mãe me deu esse apoio. Meus filhos estudavam em horários diferentes e meu esposo trabalhava em período integral então quem ia fazer o almoço. O primeiro período foi o mais terrível para mim, eu quase desisti. Pela falta do apoio familiar, e após seis meses de muita insistência e lágrimas derramadas, o dia em que eu falei em desistir meu marido me disse que eu não iria desistir. Eu teria desistido do meu último sonho que era poder formar, que era dizer, eu tenho um curso superior. Às vezes na Universidade. Um dia o professor passou uma atividade e pediu que a gente se avaliasse. Enquanto a grande maioria se deu nota sete eu me dei dez. Todos me olharam. Mas tinha que me justificar. Eu disse que meu trabalho poderia até não valer dez, mas a nota era pelo meu esforço de estar ali, as dificuldades que eu enfrentei. Até poderia não valer dez, mas ali estava o meu melhor. Por isso a minha nota é dez. Fui a única da sala a ter a nota máxima. Foi uma forma de eu dizer que eu estava

ali de verdade, não era pelo auxílio ou bolsa permanência. Eu estava lá porque era um sonho meu. E eu realizei meu sonho. Muitas achavam que eu já estava velha para fazer uma faculdade, e eu dizia até mesmo para os professores, que se meu diploma não servisse para mais nada ia servir pelo menos de exemplo. Mãe, esposa, conseguiu. Por que eu não vou conseguir? Inclusive para meus filhos (tucano-toco tocantinopolino).

Pereira (2014) observou que o curso facilitou o estremecer das estruturas de dominação vivenciadas pelas mulheres, possibilitando a elaboração de novos sentidos e significados em suas vidas e a construção de estratégias de resistência frente às posturas discriminatórias. Barros (2004) registrou que apesar das dificuldades originárias das desvantagens de suas condições sociais, econômicas e culturais, as mulheres do campo enxergam no curso uma ferramenta para moldar suas trajetórias, com possibilidades de um futuro diferente das mães e das avós.

A terceira categoria reuniu os limites estruturais da atuação profissional e as estratégias de reconfiguração das trajetórias laborais mobilizadas pelos egressos. As narrativas convergiram para a compreensão de que as dificuldades de inserção profissional não se configuram como eventos pontuais, mas como experiências recorrentes e coletivamente vivenciadas, expressão direta da ausência de políticas públicas consistentes, da baixa institucionalização das áreas de Música e Artes no currículo escolar e das estruturas de contratação que não reconhecem a habilitação por área do conhecimento. A participação em concursos públicos no período pós- formação foi identificada entre uma parcela dos egressos em Arraias, o que traduz a busca por inserção no setor público como uma das estratégias adotadas pelos licenciados para o ingresso e a estabilização no mercado de trabalho.

Gráfico 28: Participação em concursos públicos após a conclusão da LEdoC.



Fonte: dados do autor (2026).

As áreas para as quais os egressos de Arraias informaram ter prestado concurso público abrangem tanto o campo educacional quanto outros setores de atuação. Foram identificadas inscrições para os cargos de professor, professor de Artes e professor de Matemática, demonstrando uma orientação parcial dos egressos para o exercício da docência em consonância com a formação. Paralelamente, registrou-se a participação em processos seletivos para cargos em setores distintos, tais como os Correios, supervisor escolar, assistente administrativo, agente comunitário e Polícia Militar, o que reforça que as estratégias de inserção profissional dos egressos de Arraias extrapolam os limites do campo educacional, revestindo-se tanto na diversidade de interesses individuais quanto nas limitadas oportunidades para o exercício específico da licenciatura.

O concurso público se consolidou como um marco central nas trajetórias profissionais em Tocantinópolis, com os certames para os cargos de professor, professor de Artes e professor do Ensino Fundamental figurando entre os mais frequentemente citados. A proporção de egressos que não prestou concurso público também se mostrou expressiva, sugerindo para a presença de condicionantes que interferem sobre essa escolha. Em ambos os contextos, a escassez de concursos voltados especificamente a profissionais formados em LEdoC, a ausência dessa habilitação na previsão dos editais e a reduzida oferta de vagas compatíveis com a formação em Educação do Campo configuraram obstáculos estruturais amplamente reconhecidos pelos próprios sujeitos formados.

Tensão que é amplamente debatida na literatura sobre egressos da LEdoC, que aponta como a inserção profissional costuma ser condicionada por fatores externos à vontade dos sujeitos: editais estruturados por lógica disciplinar, reconhecimento parcial da habilitação por área do conhecimento e poucas oportunidades de concursos no campo, o que restringe a contemplação dos formados pelas redes públicas (Sagae, 2015; Molina; Pereira, 2021). Paiter (2017) e Dalmolin (2020) abordam essa contradição ao destacar a divergência entre a percepção disciplinar das redes de ensino e a organização por áreas do conhecimento que fundamenta a LEdoC: o egresso é formado em uma lógica e se confronta com uma organização compartimentalizada dos campos do conhecimento nas escolas. Ângelo e Nascimento (2025) quantificaram esse problema ao identificar que 31,58% dos egressos que concorreram a processos seletivos afirmaram dificuldades na ausência de opção de candidatura nos editais para graduados em Educação do Campo ou no não reconhecimento do curso no processo de provimento ao cargo.

De modo direto e recorrente, os depoimentos dos egressos de Arraias expressaram o

desencontro entre o investimento formativo realizado e as oportunidades profissionais efetivamente disponíveis.

Atualmente trabalho, porém, não na área. No entanto, a maioria dos colegas nosso da época ou não fizeram mais nada ou fizeram outro curso. No entanto, eu estou fazendo Licenciatura em Computação, terminei o mestrado em História, mas, ainda assim em questão do curso Educação do Campo não tenho uma perspectiva de falar assim: nossa eu vou usar a minha Licenciatura em Educação do Campo para poder exercer a minha função. Porque não temos oportunidades ainda (arara-canindé arraiana).

O principal obstáculo é a escassez de concursos e oportunidades específicas para a área. Medidas que poderiam ajudar incluem a ampliação de políticas públicas voltadas à educação do campo (sabiá arraiano).

Na área não encontrei nenhuma oportunidade. Assim, contribuiu por que assim, a aprendizagem que a gente teve durante a faculdade e gente tem a aprendizagem, né? Não só na área, mas em termos gerais, né? Mas para, sinceramente, não contribuiu em nada. Contribuiu porque hoje eu posso dizer que tenho um diploma, lá de casa eu sou o primeiro, né? Minha irmã começou matemática e desistiu, a [...] começou junto comigo, Educação do Campo, e desistiu também. Acho que no sexto período ela desistiu. Não se identificou muito com o curso, eu continuei assim, porque eu penso assim, eu tomei a vaga de alguém que poderia estar ali querendo, então, eu penso dessa forma. Se estou ali, cara, eu vou me esforçar para valer a pena a vaga. Poderia ter uma pessoa que ficou ali abaixo de mim que o sonho dela era aquele, entendeu? (seriema arraiana).

O mesmo quadro foi formulado em Tocantinópolis, com ênfase na exclusão dos egressos dos editais de concurso público e nas disputas coletivas em torno do reconhecimento do diploma.

A maior dificuldade do egresso é conseguir emprego, o que é uma das pautas do movimento. A questão do concurso, alguns conseguiram passar nesse concurso do Estado, mas gente fez toda uma mobilização. Documentos, a gente mobilizou os egressos para enviarem e-mails, né? Para a FGV que na época foi, né? Se iam aceitar o diploma porque o nosso curso é Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e lá só tinha Artes. Então alguns Estados aceitam, outros não. A gente aqui mudou a nomenclatura pois Artes Visuais e Música é Artes, né? Então a gente mudou, agora é Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes, o que entre aspas é Artes Visuais, Música e Artes Cênicas. Me parece que lá em Arraias eles focam mais em Música e para cá a gente tem como questão o desenvolvimento dos movimentos sociais (inhambu tocaninopolino).

Assim, consegui oportunidades não relacionadas ao curso. Trabalhei para o município como auxiliar de sala de aula, sabe? Porque é uma coisa que eu poderia trabalhar como regente, né? Mas essa oportunidade não me deram, e no meu currículo tem isso, sabe? E eu lembro que fui contratada como ensino superior e mesmo assim o salário era como Ensino Médio. Não era de acordo (joão-de-barro tocaninopolino).

Há, contudo, experiências animadoras resultantes da organização coletiva. No Pará, os concursos das Prefeituras de São João do Araguaia e de Marabá, em 2018, contemplaram especificamente as Licenciaturas em Educação do Campo, e em Santa Catarina, em 2016, uma Nota Técnica da Secretaria de Estado da Educação reconheceu as habilitações ofertadas pelas LEdoC's (Molina; Pereira, 2021). Nos dois contextos investigados, os egressos e colegiados demonstraram iniciativas coletivas de disputa pelo reconhecimento: em Tocantinópolis, a alteração da nomenclatura da habilitação visou ampliar a inserção nos editais; em Arraias, a solicitação por concursos específicos foi realizada de modo recorrente nas entrevistas. Reinvidicações que expressam a compreensão de que a presença das habilitações da LEdoC nos editais e a aceitação institucional do perfil do egresso depende de decisão política e institucional.

O descompasso entre a amplitude da formação e as exigências do mercado de trabalho foi tematizado de modo particular em Arraias, onde a seriema abordou a articulação em um único curso de Educação do Campo com as áreas de Artes Visuais e Música.

Hoje para trabalhar na área da Educação do Campo tem que ter muita força de vontade, porque a área ela é muito ampla, porque ela abrange Educação do Campo, Artes Visuais, Música, então é um contexto muito amplo na minha opinião. Poderia ser direcionado para um ou para outro. Eu falo assim, na questão de que você vai ali, por exemplo, você pega uma sala de aula, a questão dos dois é bom nessa questão, né? Vamos supor de que você vai pegar a sala de aula, pois hoje a aula de Artes, e a Música para mim já fica, para nós aqui no Tocantins já é bem mais escassa. Porque se você pegar no Goiás já tem Música e a Artes, você está dentro do contexto. Mas assim, para a pessoa ela tem que focar em um ou outro, né? Em questão profissional. Que a Música hoje ela é muito ampla, a Música você vai estudar instrumentos, vamos supor, você quer estudar teclado, o outro um violino, então você tem que especificar bem a área que você quer. E não tem como a pessoa, é meio difícil, ter como tem, mas é difícil a pessoa focar na Música, na Artes e na Educação do Campo. Porque a Educação do Campo é outra área que eu entendo divergente da Música, da Arte, porque eu entendi que ela te forma para atender melhor, você ter um conhecimento com as pessoas que vem de fora da zona rural, né? E a Música já é um contexto totalmente diferente, né? Então acho que tem que ter foco, em uma ou outra, é meio complicado, pinga aqui e pinga ali (seriema arraiana).

A mesma questão foi suscitada pelo curió em Tocantinópolis a partir da experiência de exclusão dos editais, assumindo caráter estrutural similar ao relatado em Arraias, embora com resolução distinta: a reconfiguração da trajetória profissional por meio de uma especialização em Libras, área que emergiu durante a própria formação como caminho alternativo.

Hoje eu atuo, mas não como professora da formação de Educação do Campo. Eu fiz uma pós-graduação em Libras e hoje eu atuo como professora de

Libras. Foi porque eu já tinha um conhecimento um pouco bem vago sobre Libras, mas dentro da disciplina de Libras que foi ofertada dentro do curso, a partir daquela disciplina foi que comecei a me interessar mais. O professor da época foi de grande ajuda enquanto incentivador, vai nesse rumo aqui que vai dar certo (curió tocantinopolino).

Movimento de reorientação profissional via especialização igualmente presente em Arraias, em que a arara-canindé relatou a busca por Licenciatura em Computação e mestrado em História como estratégias de reposicionamento diante da ausência de oportunidades na área específica de formação. Molina e Antunes-Rocha (2014) sustentam que a formação continuada é um dos pilares para a consolidação das práticas pedagógicas específicas do campo, perspectiva que confere à especialização um sentido que ultrapassa a competitividade individual e se inscreve no fortalecimento do projeto da Educação do Campo.

O fenômeno do subaproveitamento do diploma, em que o egresso logra inserção ocupacional em funções que não correspondem à habilitação obtida e sob regimes remuneratórios incompatíveis com a qualificação adquirida, manifestou-se em ambos os contextos de modo semelhante. Em Arraias, o biguá descreveu sua atuação na área de ação social como inserção indireta que mobiliza a formação de maneira ampliada. Em Tocantinópolis, o carcará relatou a atuação como cuidador com remuneração de nível médio.

Na verdade, eu não encontrei nenhum, pois, no momento eu não estou na minha área para qual fui habilitada, que é Artes Visuais e Música. Eu estou em ação social. Igual eu te falei, contribui. Está em tudo hoje. Me fortaleceu muito, mas, eu não precisei ir buscar ainda na minha área que eu fui formada. Então assim, para mim não tive nenhum obstáculo. Quando eu falo a questão que muitos terminam, a maioria que são de comunidades e deveriam estar lá e não estão. Às vezes nem trabalham e nem nada, estão em busca de um emprego, né? Justamente onde precisava entrar mais o fortalecimento do todo né? Das políticas públicas, dos próprios formadores e dos que formaram para fortalecer as comunidades. [...] Uma política de retorno, pois, na grade mesmo está escrito. Ele é uma Educação para o campo. Não que o campo venha para a cidade, mas para o campo. É isso que é o ponto negativo que poderia ser transformado para se tornar positivo (biguá arraiano).

Eu acredito mais na área social. Na área econômica eu não acredito muito não. Pois a gente vê a dificuldade pois não tem muito concurso para a nossa área, a gente fica esperando, querendo. Eu já cheguei a falar agora, então, eu fiz o curso errado? Porque não tem muita oportunidade para tentar fazer um concurso, de emprego, não tem. Hoje eu estou na sala, mas não é como professora, é como cuidadora, apoio. Prestando serviço como profissional com nível superior e ganhando como médio (carcará tocantinopolino).

Ângelo e Nascimento (2025) identificaram que um dos problemas mais recorrentes está no não reconhecimento da formação inicial diante das Secretarias de Educação, o que leva egressos a assumirem funções distintas da habilitação ou a atuarem como contratos temporários

com instabilidade de vínculo. Mesmo diante deste quadro, Santos (2020), Pereira (2019) e Janeide Santos (2015) demonstraram que o envolvimento dos egressos nas lutas sociais da Educação do Campo foi um fator determinante na promoção de ações e engajamento nos processos de mudança nos territórios em que atuam, apontando para uma identidade de educador do campo que não se reduz ao vínculo empregatício formal.

O pardal situou em uma escala macroestrutural o mercado de trabalho como o principal desafio associado às trajetórias profissionais dos egressos em Tocantinópolis, destacando que as dificuldades de inserção não podem ser dissociadas das condições institucionais que atravessam a formação e das insuficiências das políticas de permanência.

Como citei anteriormente, o desafio maior para a Educação do Campo é o mercado de trabalho. Que ainda não dialoga tanto como deveria. E também, mais políticas de permanência, que apesar de boa, precisa sempre de melhorias. Mais no quesito de trazer essa sensibilidade de estarmos trabalhando sempre com povos indígenas, povos quilombolas, povos das águas, das florestas. E essa sensibilidade humana e essa readequação da universidade, pois ela não está preparada ainda para receber essas pessoas que vem de comunidades tradicionais, de quilombos, de diferentes regiões rurais, de assentamentos, enfim. Ainda é preciso essa readequação da própria universidade (pardal tocantinopolino).

Crítica de caráter sistêmico que foi formulada pelo bem-te-vi em Arraias ao constatar que entre centenas de egressos, apenas uma parcela ínfima consegue atuar diretamente na área específica de formação.

Eu acredito que as principais dificuldades enfrentadas pelos egressos da Educação do Campo são justamente isso, a inserção no mercado de trabalho para essa área, essa formação. Porque os concursos que aparecem são pouquíssimas vagas para a área de artes visuais, né? Então eu acredito que essa é uma das maiores dificuldades. Eu tenho colegas que formaram nessa área que hoje trabalham nessa área, mas na alfabetização, por exemplo. E isso é inconstitucional, também. Então eu acredito que a maior dificuldade dos egressos é essa inserção no mercado de trabalho, visto que não é fácil entrar, ele não tem tantos meios de entrar nesse mercado. Eu acredito também acredito que uma outra situação é a questão da formação em si, apesar do curso ser um curso muito bom. A formação para a área de artes eu acredito que não formou por completo. Até porque a minha foi a primeira turma, então ali havia muitas lacunas que precisavam ser fechadas para que tivéssemos maior êxito na aprendizagem dentro do curso. Então essas são duas situações que eu posso estar citando aqui (bem-te-vi arraiano).

A convocação à resistência e à ocupação dos espaços institucionais destacada pelo inhambu de Tocantinópolis, encontra raízes na própria história da Educação do Campo como política construída a partir das lutas dos movimentos sociais, e ressoa nas narrativas de persistência e resiliência presentes em Arraias.

Não vai ser fácil, pois a gente está rompendo uma bolha e a universidade não está preparada para nos receber embora tenhamos um discurso acolhedor. A gente sabe das dificuldades. Ocupem os espaços. Tem uma palestra, participem. Se apropriem desses espaços que vocês irão crescer. Vai ser difícil, mas resistam, lutem contra o sistema que vocês conseguirão (inhambu tocaninopolino).

As contribuições dos participantes levam à compreensão de que a dimensão profissional foi estruturada por movimentos interpretativos que, situados em realidades institucionais e territoriais distintas, apresentam tensões e linhas de força convergentes. A LEdoC configurou-se nos dois casos como experiência formativa dotada de expressiva ação humanizadora e política, associada à constituição de disposições éticas, competências pedagógicas, criatividade e capacidade de leitura das realidades sociais.

Elementos que foram reiteradamente reconhecidos como recursos operacionais no exercício do trabalho, confirmando que a formação produziu efeitos que ultrapassaram a dimensão estritamente técnica. Contudo, as contribuições dos participantes convergiram ao assinalar que tais aquisições não se converteram, de modo imediato, em inserções profissionais estáveis e alinhadas à habilitação, circunstância associada às restrições do mercado de trabalho regional, à escassez de concursos e códigos de vaga, às modalidades ainda desiguais de reconhecimento do diploma e às mediações políticas que influenciam os contextos locais.

A continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, os movimentos de reorientação profissional, a ocupação de espaços institucionais e as iniciativas coletivas em defesa da legitimidade da titulação emergiram como estratégias recorrentes de reconfiguração das trajetórias. A compreensão dos percursos profissionais dos egressos em sua complexidade exige, portanto, que se resista à tentação de avaliá-los exclusivamente pelo critério da correspondência entre habilitação e função exercida.

A Educação do Campo tem dado uma importante contribuição para a resignificação das contradições e desafios presentes nos processos de formação docente em territórios camponeses, resultado que referenda a força do Projeto Político Pedagógico original da LEdoC. Ao mesmo tempo, a superação dos limites identificados, escassez de vagas, não reconhecimento da habilitação, precariedade dos vínculos, demanda resistência coletiva em defesa da Educação Pública e da Educação do Campo como políticas específicas de formação de educadores (Molina; Pereira, 2021).

4.5 Dimensão política

A dimensão política estruturou-se como espaço para a compreensão das mediações entre formação acadêmica, engajamento coletivo e leitura da realidade social. A passagem da dimensão profissional para a política é coerente com uma compreensão da atuação dos egressos, na qual o pós-formação envolve também modos de participação social, posicionamentos e disputas por direitos, e não apenas o acesso a um posto de trabalho.

Nessa perspectiva, a LEdoC tende a produzir efeitos que se projetam sobre o território e sobre a relação dos sujeitos com as instituições, ainda que tais efeitos encontrem barreiras estruturais para se estabilizarem como participação continuada (Molina; Pereira, 2021). Mais do que aferir a ocupação de posições formais de liderança ou representação institucional, esta dimensão permitiu examinar como os egressos elaboram sentidos em relação ao do lugar da Educação do Campo no cenário contemporâneo, bem como os modos pelos quais percebem dificuldades, avanços, obstáculos e possibilidades de fortalecimento desse projeto educativo.

Ao tratar a participação como expressão de ação política, é pertinente lembrar que no debate da Educação do Campo, movimentos e coletivos colocam os sujeitos no terreno dos direitos e situam a educação como valor constitutivo da vida social; por isso, a formação do educador do campo tende a ganhar densidade quando articulada a práticas coletivas e a experiências de organização social (Arroyo; Fernandes, 1999). Assim considerando, a definição das categorias desta dimensão não se limitou à ocupação de cargos, mas incluiu vínculos, pertencimentos, iniciativas comunitárias e outras formas de participação coletiva.

Tabela 40: Síntese das categorias da dimensão política.

CATEGORIAS CENTRAIS (eixos latentes)	CATEGORIAS TEMÁTICAS ASSOCIADAS	INDICADORES EMPÍRICOS
<i>Formação política crítica, leitura da realidade social do campo e percepções sobre a LEdoC</i>	Consciência crítica; identidade camponesa; leitura politizada da realidade; reconhecimento social ambivalente; disputas simbólicas e institucionais; crescimento e deslegitimação do curso	Depoimentos
<i>Participação social, comunitária e institucional como expressão da ação política</i>	Direção de comunidades tradicionais; atuação em movimentos sociais; mandatos eletivos; protagonismo indígena; ocupação de espaços institucionais; formas não institucionalizadas de engajamento	Gráficos 42, 43, 44, 45, 46 e 47; depoimentos
<i>Limites estruturais à participação política e descontinuidades no período pós-formação</i>	Fragilidade das políticas públicas; reconhecimento incompleto do diploma; estruturas políticas	Depoimentos

	excludentes; afastamento institucional; redução da atratividade do curso; desigualdades no acesso a oportunidades	
--	---	--

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Bardin (2016).

A primeira categoria reuniu as percepções dos egressos sobre a Educação do Campo, sua trajetória institucional e as contribuições da formação para a leitura da realidade. As entrevistas expuseram que as percepções acerca do futuro da LEdoC são atravessadas por avaliações críticas relativas à insuficiência de políticas públicas estruturantes capazes de garantirem perspectivas de inserção profissional aos egressos. Lacuna que influencia diretamente a atratividade do curso e fragiliza a projeção de futuro dos estudantes, na medida em que o investimento formativo não encontra correspondência em oportunidades de atuação.

Questão expressa pela arara-canindé, que destacou o descompasso entre a institucionalização do curso e a ausência de políticas capazes de garantir sua articulação efetiva com o mundo do trabalho.

Que se não tiver meios, incentivos, para os egressos e aqueles que estão entrando em relação a perspectiva de futuro, que nós não temos ainda, acho que só vou fazer lá por fazer, para ter o diploma, porque não nós não temos ainda. Você vê cursos de nome e renome aí hoje, entrando já em outro curso, na Matemática, esses dois dias um curso em que todo mundo tinha uma visão de ser matemático, a dificuldade de ser matemático, esses tempos abriu período de inscrição eu senti que o curso estava tipo implorando para as pessoas fazerem matrícula. Eu falei, poxa, chegamos a esse patamar. De que um curso desses, eu até pensei em fazer, mas a questão é que você tem quer ter condições de os alunos, seus futuros egressos tenham condições de trabalharem na área. Pois não temos. Não é só ter por ter o curso na cidade, no Campus né, ele tem que ter condições de sair e ter perspectivas de ter um local de trabalho. Que não temos (arara-canindé arraiana).

O curso foi situado em uma dinâmica marcada pela coexistência entre processos de expansão e experiências de contestação no espaço universitário em Tocantinópolis, quadro que, ampliou a escala da análise para incorporar também as disputas simbólicas internas à universidade.

Ele está se desenvolvendo bastante, muita gente entrando, eu vejo que a potencialidade dele cresceu. E vejo que ele é perseguido também dentro da Universidade. Tem aquela questão dos outros cursos, uma rixazinha em dizer: esses meninos não querem estudar, só estão aqui para ganharem dinheiro e tal. O que é totalmente diferente. Mas eu vejo um crescimento do curso não só aqui em Tocantinópolis, mas em outras cidades. Mas tem muitos colegas que já fizeram o curso e estão conseguindo se desenvolver, tem professores que foram estudantes da Educação do campo e deram aula para nós, para mim, para minhas colegas (gavião-bombachinha tocantinopolino).

A narrativa da arara-canindé destaca a dissociação entre a institucionalização do curso e as políticas de inserção profissional; a do gavião-bombachinha amplia esse quadro ao incorporar as disputas por legitimidade que se travam no interior da própria universidade. Nos dois casos, contudo, a realidade é estruturalmente convergente: o projeto político-pedagógico da LEdoC depende de condições de efetivação para além da sala de aula, envolvendo reconhecimento da habilitação, abertura de vagas, estabilidade laboral e articulação entre universidade e sistemas de ensino (Molina; Pereira, 2021).

Algumas falas expressaram uma compreensão mais centrada na dimensão subjetiva e ética da formação, enfatizando o engajamento individual, a força de vontade e a responsabilidade pessoal como elementos centrais dos processos de transformação social. O biguá atribuiu aos próprios sujeitos em Arraias o papel de fazer a transformação, especialmente pelo conhecimento da sua realidade e de sua identidade. O tucano-toco em Tocantinópolis, elaborou essa mesma compreensão a partir de uma trajetória biográfica de superação que confere à formação superior o sentido de abertura existencial.

Depois que eu terminei, em 2018, muito tempo se passou. Muitas turmas já se passaram. Então eu não sei responder assim com toda certeza como está a situação do curso. Mas, eu acredito que quem faz a transformação, principalmente na Educação, você conhecer a sua realidade, a sua identidade, é realmente quem está lá fazendo. Com certeza, se tiver força de vontade você vence qualquer desafio e faz a diferença para a nossa comunidade (biguá arraiano).

Pelo que eu estou vendo falar a respeito, daqui uns anos, o curso de Educação do Campo vai permanecer ele. Pois o curso de Educação do campo ele abrange muito as comunidades, e elas não morrem, pelo contrário, estão crescendo. Por mais que tenha diminuído elas estão de alguma forma. E eu acredito que o curso de Educação do Campo vai crescer muito ainda. Eu sou filha de lavrador e quebradeira de coco, eu estudei em escola no sertão, que o povo chama hoje em dia de interior. Morava no sertão e a gente para estudar caminha seis quilômetros e a gente usava sacola como mochila. Então dali a gente não tinha expectativa de vida. Então o que me motiva é olhar quem eu era e quem eu sou, né? Um dia uma mulher abandonada, largada com uma filha, e que tinha um sonho. Isso aqui é pequeno para muitos, mas é grandioso para mim. Um dia eu estava vindo de Estreito dirigindo, eu disse assim, eu chorei no carro. Como Deus é maravilhoso, o que aconteceu na minha vida. Eu não tinha expectativa nenhuma de vida e hoje estou dirigindo. Então a Universidade ela ajudou a abrir ainda mais a minha mente, a minha visão. Que enquanto existir vida existe esperança, e, quando se quer, tudo é possível. E após terminar esse negócio (conselheira tutelar), eu tenho um diploma, a quem recorrer. Sou licenciada em Educação do Campo. Acredito que desempregada não vou ficar (tucano-toco tocaninopolino).

Mesmo reconhecendo a existência de limites estruturais, essas compreensões atribuem aos sujeitos um papel ativo na ressignificação de suas trajetórias e na produção de mudanças

possíveis nos contextos em que atuam. A ênfase exclusiva nesse enquadramento, contudo, demanda cautela, pois pode atenuar o papel dos condicionantes institucionais e das políticas educacionais que estruturam as possibilidades de atuação profissional. As trajetórias pós-graduação são atravessadas não apenas por disposições subjetivas, mas também por dinâmicas administrativas, critérios de reconhecimento da titulação, oferta de vagas e formas de regulação do trabalho docente.

A questão da continuidade formativa como estratégia de fortalecimento político da Educação do Campo emergiu nos dois contextos, ainda que com ênfases distintas. O quero-quero propôs a criação de um doutorado na UFT como mecanismo de constituição de quadros intelectuais e políticos comprometidos com o projeto educativo. Em Tocantinópolis, o martim-pescador associou a abertura do mestrado local à possibilidade de egressos retornarem como docentes do curso.

Eu sou suspeito a falar. Porque para mim, o curso transformou minha vida. Então, eu penso que está no caminho certo. Mas, já poderia fazer, uma pós, não, criar um doutorado aqui na UFT. Para esses alunos aqui mesmo dentro da nossa UFT. Porque nós temos quase todos que trabalham no curso são mestres e doutores. Então poderia criar para dar continuidade aqui mais perto (quero-quero arraiano),

Aqui em Tocantinópolis eu tenho esperança que possa melhorar a situação. Mas agora, se não me engano, teve o mestrado aqui. Vai ter oportunidades. Então, muitos dos que concluíram e não conseguiram emprego podem fazer o mestrado. E depois evoluir e conseguir até mesmo voltar para o Campus. Porque, pelo menos na minha época, a maioria dos professores vieram de fora. E nós que somos aqui da região, conhecemos a realidade, pode ser uma oportunidade para a gente mesmo (martim-pescador tocaninopolino).

A continuidade formativa é compreendida como parte da constituição de uma nova geração de educadores do campo, em que o prosseguimento dos estudos opera tanto como qualificação profissional quanto como ampliação da capacidade de intervenção político-pedagógica nos territórios. Entendimento que dialoga com a ideia de que a formação superior não se encerra no diploma e que a produção de conhecimento sobre os próprios territórios pode fortalecer a ação coletiva e a disputa por políticas públicas (Molina; Pereira, 2021; Santos, 2020).

A redução da atratividade e da demanda pelo curso também foi tematizada, ainda que de modo diferenciado. A seriema relatou que a LEdoC em Arraias chegou a ser o curso mais concorrido do *campus* por três anos consecutivos, mas perdeu progressivamente esse *status*, associando esse movimento à ausência de perspectivas profissionais. O carcará expressou em

Tocantinópolis a preocupação com a queda no número de turmas e com a redução do interesse dos estudantes, interpretando-a também como consequência do desconhecimento sobre o curso.

Hoje, eu não posso nem te falar muito, pois estou assim, meio por fora do curso. Do andamento, como que está, a gestão do curso, como estão essas coisas. Mas assim, melhorou bastante cara, hoje a Universidade promove facilidades para os alunos. Hoje tem restaurante comunitário lá dentro, na minha época não tinha. Tem os alojamentos, então, na minha época era bem mais difícil. Tinha a bolsa, mas não tinha o principal, que hoje, vamos supor, quatrocentos reais que era a bolsa na época, não paga o mês de aula, né? De estadia, de alimentação, porque assim, se você pagar um aluguel não vai pagar quatrocentos reais, infelizmente, né? E a comida? É meio complicado. E hoje não, assim, promove, tem como as pessoas virem de fora, tem mais vantagens. A única questão que o curso tinha que ter mais, era promover mais atrativos para a população querer mais fazer o curso. Que na minha época, que foi o curso mais disputado, né? Não sei se foi o entendimento, né? Pode ser que muitas pessoas entenderam igual eu entendi. E hoje não é tão disputado igual antes. Poderia ser, mas não é tão concorrido igual era. A Educação do Campo foi três anos seguidos o curso mais concorrido que teve vestibular e hoje não está assim mais (seriema arraiana).

Eu andei me afastando um pouco, mas uma vez, eu tenho umas amigas que são professoras e eu vi elas falando assim que estava decaindo, pois não estava achando alunado, as pessoas não estavam se interessando. Aí eu falei meu Deus, será se vai fechar? Fiquei triste em ouvir isso. Porque antes, eu fui da segunda turma que teve aqui e era bem extensa, né? Na verdade, era mais extensa e foi diminuindo e reduziu, aí uniu e de quatro ficou duas. Muita gente desiste, né? É porque eu acho que entra e não sabe para o que é e vê que não é aquilo que gosta (carcará tocaninopolino).

A coexistência entre avanços materiais nas condições de acesso e permanência e a redução da centralidade simbólica e da atratividade do curso foi registrada, sugerindo que os investimentos institucionais, embora relevantes, não são suficientes para sustentarem a legitimidade social da formação quando desacompanhados de perspectivas de inserção profissional. A Educação do Campo aparece, assim, como projeto condicionado à existência de horizontes profissionais no período pós-formação: a ausência de oportunidades de trabalho compatíveis tende a esvaziar o sentido social e político da formação, mesmo quando há melhorias institucionais no interior da universidade.

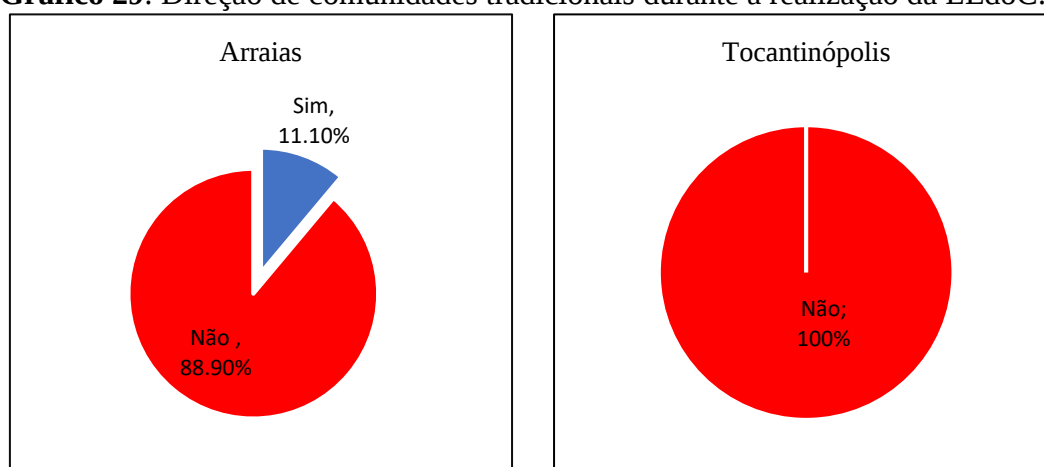
A especificidade do protagonismo indígena em Tocantinópolis conferiu à dimensão política uma condição particular, não contemplada em Arraias. O curió sinalizou que a LEdoC abriu espaços para a comunidade indígena, enquanto o inhambu apontou para o caráter estratégico da presença indígena no curso como movimento deliberado de retorno às aldeias para ocupar espaços que historicamente foram negados.

O curso em si abriu muitas portas para quem antes não tinha acesso, como é o caso dos indígenas, né? Aqui mesmo, não sei se nos outros polos é desse jeito. Arraias, né? Não sei se lá tem uma bagagem de uma comunidade indígena tão grande como tem aqui em Tocantinópolis. Aqui o curso abriu essa porta, esse espaço para a comunidade indígena de uma forma surreal. É tanto que na minha turma tinha mais indígenas do que como eles dizem o povo branco. Então, teve muito indígena formado na época. É tanto que o TCC da minha mãe é voltado para o contato do povo indígena com o curso (curió tocantinopolino).

Como mudou muito o perfil, eu acho que o curso de Educação do Campo vai impactar diretamente na questão de professores não indígenas que eles chamam de “cupen”¹⁰ que atuam lá sem respeitar a cultura e a realidade deles. Às vezes com muito preconceito. São poucos os indígenas que ocupam estes espaços. E eles falam que estão estudando e vão retornar e ocupar o espaço deles nas aldeias. Eles são muito estratégicos, estão aqui, mas não estão atoa (inhambu tocantinopolino).

O protagonismo indígena como expressão política da Educação do Campo reforçou em Tocantinópolis o entendimento de que a formação superior pode funcionar como estratégia de afirmação identitária e reapropriação de territórios simbólicos e institucionais. Embora em Arraias a presença indígena não tenha sido tematizada em razão da inexistência desses povos em seu território, o vínculo com comunidades quilombolas e tradicionais também foi identificado como elemento que confere à LEdoC uma dimensão política de reconhecimento e fortalecimento de identidades historicamente marginalizadas. As formas de participação social, comunitária e institucional dos egressos constituíram o eixo da segunda categoria, abarcando os diferentes modos pelos quais esses sujeitos se inserem e atuam nos espaços coletivos após a conclusão da formação.

Gráfico 29: Direção de comunidades tradicionais durante a realização da LEdoC.



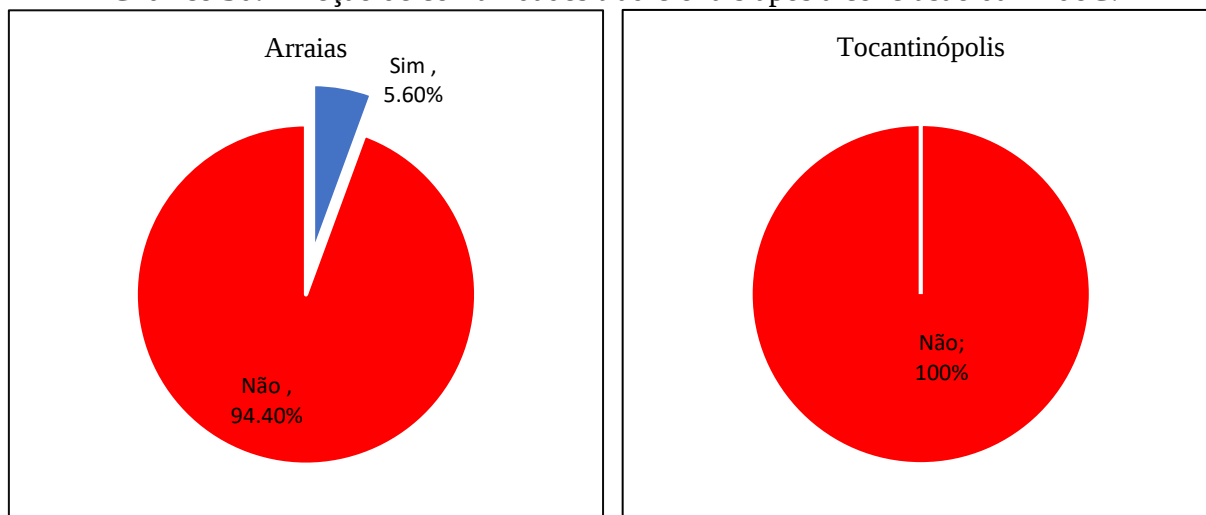
Fonte: dados do autor (2026).

¹⁰ Termo utilizado pelos indígenas para referirem-se ao homem branco; cupen é o que se situa numa distância incomensurável, onde não é possível nenhuma contiguidade, tão distante a ponto de torna-se irreconhecível, inclassificável. Como tal, o cupen é aquele que deve ser evitado: seu contato perturba (Azanha, 1984).

A participação na direção de comunidades tradicionais durante a realização da LEdoC esteve presente apenas para uma parcela dos sujeitos investigados em Arraias, sendo a única função mencionada a de direção de organização de manifestações culturais. Quadro diverso foi verificado em Tocantinópolis, em que todos os participantes declararam não ter exercido esse tipo de função durante o período formativo, o que denota uma ausência de envolvimento com cargos de direção comunitária ao longo da graduação.

Após a conclusão da LEdoC, a participação dos egressos na direção de comunidades tradicionais não registrou ampliação, sugerindo que a formação não produziu, nesse aspecto, uma alteração no grau de engajamento desses sujeitos em posições de liderança comunitária. A não ocupação de cargos formais não pode ser interpretada como ausência de engajamento político ou de vínculo com os territórios de origem. Trata-se, antes, de um indicativo da diversidade de modos pelos quais os estudantes se relacionam com suas comunidades durante o processo formativo, o que demonstra que o envolvimento comunitário se manifesta por vias nem sempre institucionalizadas ou reconhecidas pelos mecanismos formais de representação.

Gráfico 30: Direção de comunidades tradicionais após a conclusão da LEdoC.

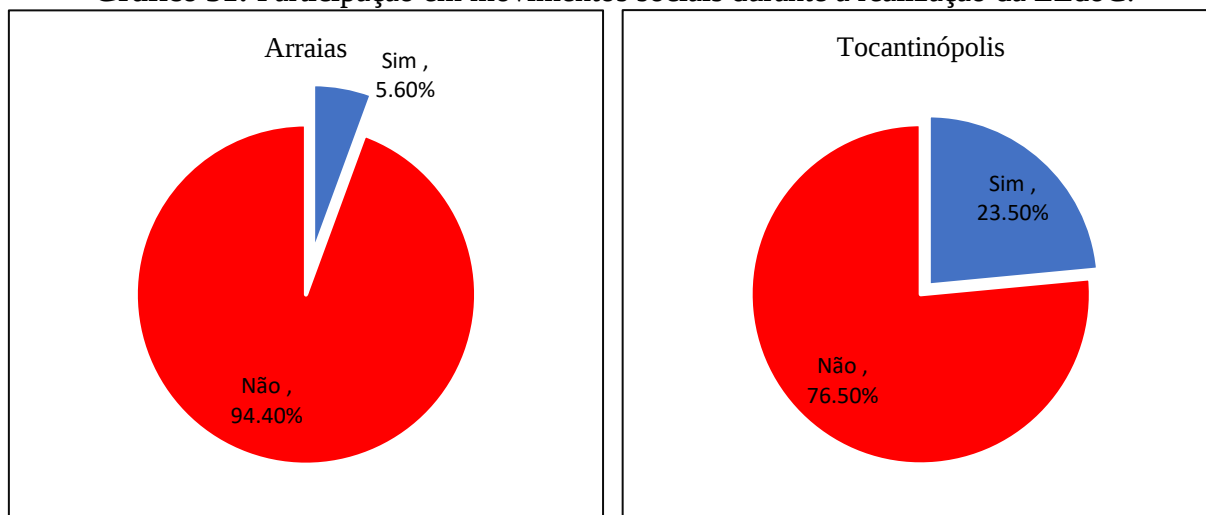


Fonte: dados do autor (2026).

Houve a redução dos quantitativos da participação na direção de comunidades tradicionais após a conclusão em Arraias quando comparados ao período da graduação, com registro de apenas uma única participação na função de 1º secretário de associação. Todos os egressos pesquisados continuaram a informar ausência de envolvimento em posições diretivas no período pós-formação. Resultado que reforça que a passagem pelo curso, embora contribua para o fortalecimento de questões identitárias e políticas da formação, não se traduz automaticamente em maior ocupação de espaços formais de direção comunitária no período posterior à graduação. Dado que expõe que o ingresso no curso não esteve para uma parcela

dos sujeitos diretamente vinculado a trajetórias prévias de militância ou de engajamento coletivo organizado, demonstrando a heterogeneidade dos percursos políticos que antecedem a formação. Nesse sentido, a LEdoC também alcança estudantes cuja aproximação com a organização social e política pode se construir ao longo, e não necessariamente antes, do processo formativo.

Gráfico 31: Participação em movimentos sociais durante a realização da LEdoC.



Fonte: dados do autor (2026).

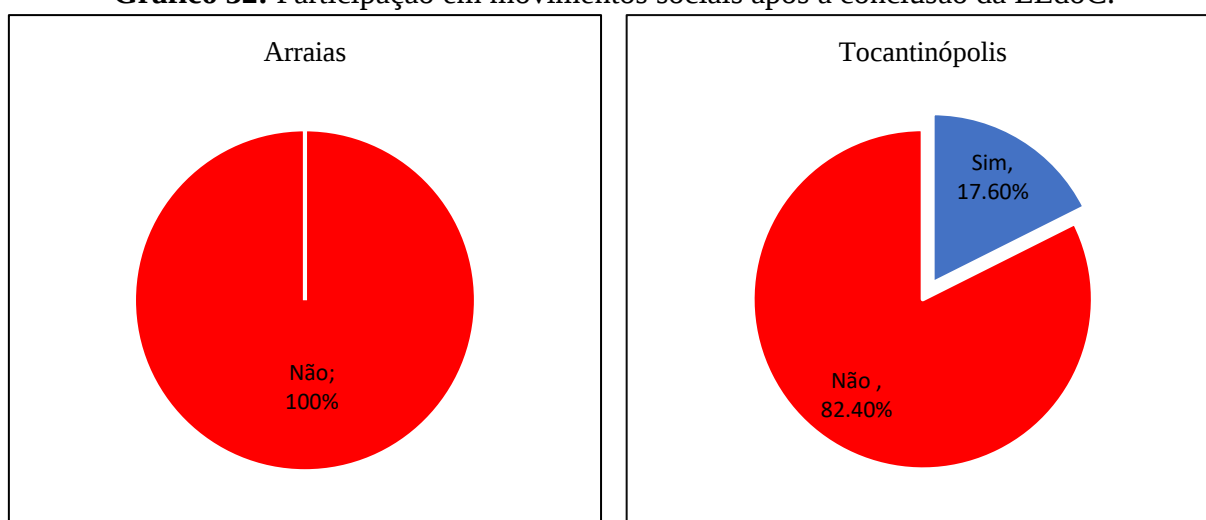
Embora historicamente a LEdoC esteja vinculada às lutas sociais e aos movimentos do campo, a participação não se materializou de forma ampla nas trajetórias dos sujeitos investigados durante a graduação em Arraias, o que é corroborado pela baixa inserção dos egressos em movimentos sociais ao longo do período formativo, denotando que, a experiência na LEdoC não foi acompanhada de uma participação orgânica nas formas coletivas de organização política características da educação do campo.

Um índice ligeiramente superior foi registrado em Tocantinópolis, demonstrando uma presença um pouco maior em relação ao engajamento em movimentos sociais. Ainda que não seja de magnitude suficiente para caracterizar uma participação ampla e consolidada, aponta para especificidades territoriais e sociais que podem ter favorecido maior aproximação dos egressos com as formas organizativas do campo. Distinção que é compreensível, até mesmo pela condição do território: Tocantinópolis situa-se em uma região marcada por conflitos agrários e por uma histórica mobilização social, elementos que tendem a compor um ambiente mais propício ao engajamento político e à identificação dos estudantes com as lutas coletivas que fundamentam a proposta da LEdoC.

A participação em movimentos sociais no período pós-formação, em Arraias, 100% dos egressos declararam não participar de movimentos sociais após a conclusão da LEdoC. Os

dados apresentados para Tocantinópolis registraram uma retração em relação ao período formativo, sinalizando que o encerramento da graduação não foi acompanhado pela manutenção ou aprofundamento do vínculo com as formas organizativas do campo, mas, ao contrário, por um distanciamento dessas estruturas.

Gráfico 32: Participação em movimentos sociais após a conclusão da LEdoC.



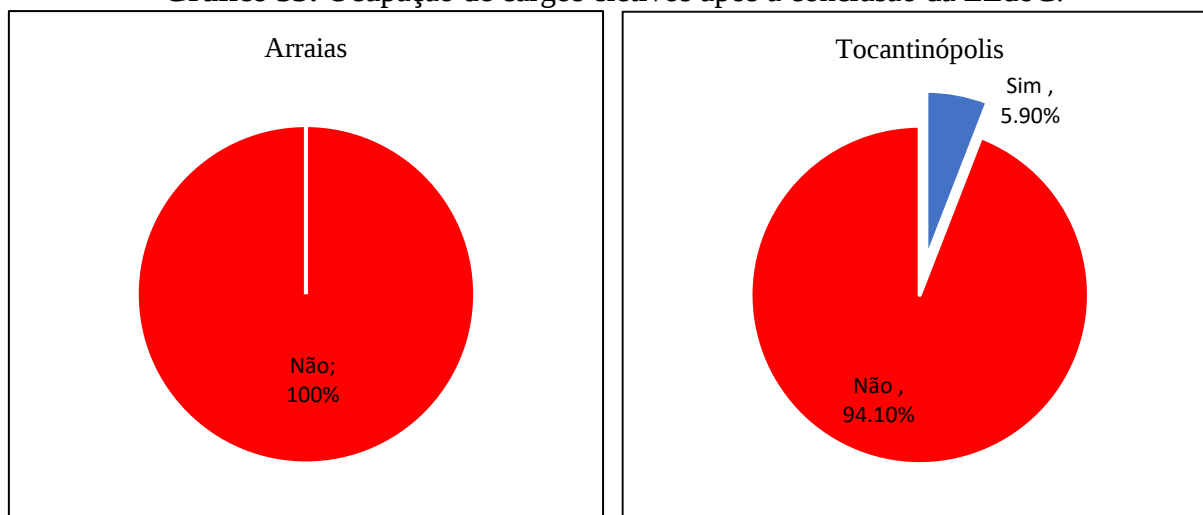
Fonte: dados do autor (2026).

A retração anunciada pode estar dialogando com dinâmicas frequentemente presentes nas trajetórias dos egressos, em que as exigências do trabalho, a busca por estabilidade ocupacional e a ampliação das responsabilidades familiares tendem a reorganizar prioridades e disponibilidades, influenciando as possibilidades de engajamento em espaços coletivos formais. A inserção profissional, muitas vezes caracterizada por vínculos instáveis e necessidade de deslocamentos territoriais configura-se como elemento que pode restringir a continuidade de práticas associativas de caráter regular. Soma-se a esse quadro o término do vínculo formal com a universidade, condição que pode repercutir nas redes de sociabilidade que durante o período formativo operaram como instâncias relevantes de mobilização e engajamento.

Sobre a ocupação de mandatos eletivos, os dados registraram um padrão de ausência absoluta ao longo de todo o percurso investigado. Durante a realização da graduação, a totalidade dos participantes, tanto em Arraias quanto em Tocantinópolis, declarou não exercer qualquer tipo de função eletiva, o que demonstra que o período formativo não foi acompanhado de inserção nas estruturas institucionais de representação política. Condição que em Arraias manteve-se de forma integral no período pós-formação, ou seja, nenhum dos egressos declarou ter assumido mandato eletivo após a conclusão da LEdoC, sinalizando que a formação, ao menos para esse grupo, não produziu desdobramentos diretos no campo da representação política institucional, seja em instâncias locais, seja em esferas mais amplas de poder. A quase

totalidade dos egressos de Tocantinópolis declarou não ocupar mandato de cargo eletivo após a conclusão do curso, com uma parcela minoritária concentrada na função de Conselheiro Tutelar.

Gráfico 33: Ocupação de cargos eletivos após a conclusão da LEdoC.



Fonte: dados do autor (2026).

Ainda que numericamente reduzida, essa inserção aponta para modalidades de participação pública vinculadas a instâncias de representação social e defesa de direitos, frequentemente associadas a trajetórias de reconhecimento comunitário e atuação territorial, em vez de se projetarem prioritariamente em carreiras político-partidárias convencionais. O conjunto de dados permite reforçar um ponto importante em ambos os contextos: a formação política pode se expressar como ampliação de consciência e de leitura do território, mas sua conversão em participação organizada depende de mediações sociais e institucionais. Em contextos de trabalho precário, deslocamentos e busca por sustento, a ação coletiva tende a sofrer descontinuidades, não por ausência de politicidade, mas por restrições que reordenam prioridades e disponibilidade de tempo, especialmente no pós-formação (Hage; Silva; Brito, 2016). Em contrapartida, pesquisas sobre egressos ressaltam que mesmo quando a inserção profissional é precária, muitos mantêm algum envolvimento comunitário e institucional em conselhos, associações e iniciativas locais, o que confirma que a participação pode persistir, mas assumir formatos menos visíveis e menos institucionalizados (Santos, 2020).

A reivindicação pelo fortalecimento institucional do curso, pela ampliação das habilitações ofertadas e pela adequação das condições estruturais da universidade configurou-se como elemento recorrente em Tocantinópolis, como destaca o relato do pardal, com expressão semelhante em Arraias nas demandas por perspectivas de trabalho e de continuidade formativa.

A minha visão é que o curso seja fortalecido mais ainda por todo o movimento social que está aqui junto da Educação do Campo, que ajudaram a construir ela. A minha visão aqui é que abra outras habilitações e a universidade se prepare para essa gama de pessoas que virão. Prepare a estrutura física e uma universidade que sempre cuide desse curso. Esse curso proporciona formação para professores que jamais imaginariam que estariam em uma universidade. Pessoas de cinquenta a sessenta que jamais se imaginariam e ao chegarem sentem essa alegria de ver que é possível (pardal tocantinopolino).

A terceira categoria dedicou-se aos limites estruturais à participação política e as descontinuidades observadas no período pós-formação. As narrativas destacaram que os limites enfrentados pelos egressos não são atribuídos à fragilidade do curso em si, mas à insuficiência de políticas educacionais e de trabalho capazes de assegurarem a continuidade e a materialização do projeto da Educação do Campo. Compreensão que desloca a análise do plano individual para o estrutural, situando a formação como parte de um projeto político mais amplo, cuja efetividade depende da articulação entre educação, trabalho e ação do Estado. O sabiá sintetizou esse diagnóstico em Arraias de modo direto e preciso.

Gostaria de destacar que, apesar das dificuldades, a Licenciatura em Educação do Campo foi uma experiência enriquecedora. O futuro da Educação do Campo depende do fortalecimento das políticas públicas. O Principal desafio é a falta de oportunidade para trabalhar na área da formação (sabiá arraiano).

A mesma questão se expressou em Tocantinópolis pela via do reconhecimento limitado do diploma no âmbito do poder público municipal, explicitando que as barreiras à participação político-institucional se entrelaçam com as condições de inserção laboral.

Assim, eu não como é que está, mas aqui em Tocantinópolis pelo menos não tem muita abertura para nós aqui, né? Quando o prefeito mesmo foi perguntar, pois eu tentei, falei assim, eles questionaram diziam que para eu ter uma sala de recursos eu tinha que ter pedagogia, né? Que Educação do Campo não servia, mas eu sou licenciada normal. O que me habilita a atuar na sala de recursos é a minha pós-graduação que eu concluí agora. Não valorizam a Educação do Campo aqui, entendeu? O poder público municipal poderia dar mais oportunidades na área para encaixar a gente. Tem muita gente formada aqui (periquito-rei tocantinopolino).

As estruturas políticas locais foram como restritivas e excludentes. Em Arraias, as barreiras aparecem principalmente na forma de escassez de concursos e de ausência de vagas específicas que impossibilitam a inserção profissional na área de formação. Em Tocantinópolis, a saracura situou o problema na dependência excessiva de mediações político-partidárias que condicionam o acesso ao trabalho.

Aqui em Tocantinópolis não vejo muitas possibilidades. O povo é muito fechado. O povo só quer viver da política. É uma cidade que a política toma de conta (saracura tocantinopolina).

Experiências de permanência e pós- formação na Educação do Campo mostram que exigências como conciliar trabalho, deslocamento e responsabilidades familiares podem limitar o tempo social disponível para militância, reuniões e participação comunitária, produzindo recuos práticos mesmo quando permanece a adesão simbólica ao projeto (Hage; Silva; Brito, 2016). Fenômeno que foi observado com nitidez nos dois contextos, em que egressos relataram um afastamento progressivo do acompanhamento do curso e dos espaços de interlocução coletiva após a conclusão da graduação. Distanciamento que em Arraias foi interpretado como sinal de fragilidade nas estratégias de vínculo pós- formação. Quando não existem canais sistemáticos de interlocução, acompanhamento e participação continuada, a identificação com o projeto tende a se enfraquecer.

Eu acho difícil compartilhar algo que você só vivenciou ali naquele momento, em que você não teve mais um contato diário de tempos em tempos. Não sei como está a questão dos alunos, a procura (bem-te-vi arraiano).

Movimento semelhante de distanciamento institucional foi relatado pelo João-de-Barro, que associou o recuo ao mercado de trabalho local fechado e à ausência de oportunidades que acompanhem a qualificação obtida.

Eu te digo que é uma pergunta meio difícil porque eu não tenho mais esse conhecimento, não tenho. Eu não sei se é porque eu me fechei muito mais no meu mundo e não quis saber de outras coisas. Até pelo fato da universidade também não nos ter procurando mais, e não surgiram mais oportunidades, sabe? Esse fechar no meu mundo seria isso mesmo. Mas como eu tenho colegas que ainda cursam, é um curso muito bom. Não é um curso que eu diria que não faria, eu faria de novo se fosse preciso. Muito bom. E tentaria me qualificar na área, né? Mas em Tocantinópolis eu acho o mercado de trabalho muito fechado para a Educação do Campo, muito mesmo, sabe? Se você não tiver qualificação em uma área a mais, você não se encaixa. Sabe? Não consegue progredir, crescer (João-de-Barro tocantinopolino).

Quando não existem canais sistemáticos de interlocução, acompanhamento e participação continuada, a identificação com o projeto tende a se enfraquecer e a participação política pode se tornar episódica. A ausência de mecanismos institucionais de inclusão profissional tende a produzir incertezas quanto à continuidade e à sustentabilidade do próprio projeto formativo, repercutindo tanto nas expectativas individuais quanto na legitimidade social da Educação do Campo. Diagnóstico que converge com análises que apontam a necessidade de fortalecer políticas públicas e mecanismos institucionais de reconhecimento e inserção dos

licenciados, sob pena de o curso perder legitimidade social e ser percebido como credencial sem destino no território (Molina; Pereira, 2021).

Sem articulação entre formação e políticas públicas, a participação tende a perder fôlego e a experiência formativa corre o risco de se isolar no interior da universidade. Fortalecer a Educação do Campo implica disputar reconhecimento, financiamento e inserção, de modo que as possibilidades de ação política não sejam apenas resultado de esforço individual, mas efeito de condições sociais e institucionais (Molina; Pereira, 2021). A convocação à resistência e à ocupação dos espaços institucionais formulada em Tocantinópolis inhambu, e a aposta na força de vontade como motor de transformação presente em Arraias, expressam, cada uma ao seu modo, a mesma compreensão fundamental: a Educação do Campo é um projeto que se sustenta na articulação entre formação, engajamento coletivo e condições materiais e políticas de efetivação.

A LEdoC desempenhou papel relevante na constituição de sujeitos críticos, capazes de elaborar leituras politizadas acerca do campo, de seus territórios e dos conflitos históricos que os atravessam. Todavia, os dados empíricos demonstraram que essa formação política não se converteu de modo automático em participação institucionalizada em movimentos sociais, instâncias comunitárias formais ou espaços de representação política eletiva, especialmente no período pós-formação.

O fortalecimento da Educação do Campo aparece menos como efeito automático da formação e mais como resultado de uma disputa política por condições de efetivação no trabalho, nas instituições e nas formas coletivas de organização (Molina; Pereira, 2021; Arroyo; Fernandes, 1999). A dimensão política das trajetórias dos egressos se confronta com limites estruturais associados às condições materiais de vida, às exigências de inserção profissional e à fragilidade das políticas públicas voltadas ao campo. Em outras palavras, os achados sugerem que a LEdoC cumpre a função de fortalecer disposições críticas e identitárias, mas enfrenta o desafio de transformar esse patrimônio formativo em participação social continuada quando o território não oferece condições de acompanhamento, reconhecimento e articulação com políticas públicas.

5 AVISTANDO NOVOS RUMOS

A análise desenvolvida junto aos egressos da LEdoC nos contextos de Arraias e Tocantinópolis possibilitou compreender os desdobramentos formativos, profissionais e sociopolíticos associados à experiência universitária, considerando as particularidades que atravessam cada realidade investigada. Em consonância com os objetivos do estudo, os resultados delinearam um quadro interpretativo marcado pela diversidade das trajetórias, pelas múltiplas mediações institucionais e pelas condições que influenciam sobre os percursos dos sujeitos, permitindo reconhecer a formação superior como processo cujos efeitos se projetam de maneira diferenciada nas experiências acadêmicas, laborais e sociais dos egressos.

No plano da *dimensão contextual*, observou-se que o ingresso no curso não se explicou por motivações isoladas, mas por um feixe de determinações que articulou condições de acesso ao ensino superior, vínculos territoriais, expectativas de continuidade educacional e processos graduais de identificação com o projeto formativo. Em Tocantinópolis, destacou-se a predominância feminina e a permanência territorial após a graduação, sugerindo que a LEdoC operou como via de escolarização superior compatível com a preservação de vínculos familiares e comunitários. Em Arraias, embora igualmente presente a centralidade do território, destacaram-se nuances relativas às trajetórias e às formas de apropriação da experiência acadêmica, reforçando que o significado do curso se constrói em interação com dinâmicas locais específicas. Em conjunto, os dados apontam que a LEdoC ampliou possibilidades de acesso e reconfigurou expectativas educacionais, consolidando-se como dispositivo de interiorização e democratização do ensino superior.

Na *dimensão socioeconômica*, verificou-se uma forte convergência quanto à incidência de restrições materiais ao longo do percurso formativo e à centralidade das políticas de permanência. Em Tocantinópolis, a cobertura integral de auxílios estudantis apontou que tais mecanismos assumiram caráter estruturante, viabilizando não apenas a continuidade acadêmica, mas, em certos casos, a própria sustentação doméstica. A elevação relativa de renda no período pós-formação, mostrou-se heterogênea e não linear, coexistindo com situações persistentes de precariedade e subaproveitamento ocupacional. Em Arraias, os indicadores também remeteram à presença de vulnerabilidades e à relevância dos suportes institucionais, ainda que modulados por arranjos e trajetórias particulares. Realidade que permitiu afirmar que as condições socioeconômicas não apenas contextualizam, mas estruturam as possibilidades de permanência, mobilidade e inserção profissional, reafirmando a interdependência entre formação superior e políticas públicas de assistência estudantil.

No âmbito da *dimensão da formação*, a LEdoC configurou-se nos dois contextos como marco inaugural de acesso ao ensino superior para parcela expressiva dos participantes, assumindo densidade simbólica e biográfica. A continuidade dos estudos emergiu como estratégia recorrente, com predominância de percursos *lato sensu*, fenômeno associado às barreiras institucionais, econômicas e territoriais que circunscrevem o acesso ao *stricto sensu*. Em Tocantinópolis, as projeções acadêmicas revelaram tanto a ampliação de horizontes quanto os limites objetivos à escolarização prolongada, dinâmica igualmente observável em Arraias sob distintas mediações. Esses achados expuseram que a formação inicial não se encerrou no diploma, mas inaugurou trajetórias de qualificação continuada frequentemente tensionadas pelas condições materiais e pelas estruturas regionais de oportunidade.

A *dimensão profissional*, apontou de modo convergente que a transição para o mundo do trabalho não se efetivou como consequência imediata da titulação. Em Tocantinópolis, a inserção ocupacional mostrou-se diversificada e marcada por deslocamentos, reorientações e recorrentes situações de subaproveitamento do diploma, em especial diante da escassez de concursos e do reconhecimento restrito da habilitação. Em Arraias, ainda que registradas inserções na docência e em espaços institucionais, também se evidenciaram desafios associados à inclusão profissional e à estabilidade dos vínculos. Não obstante, os egressos atribuíram à formação contribuições substantivas no plano ético, pedagógico e relacional, destacando competências como trabalho coletivo, sensibilidade às realidades locais, criatividade e leitura crítica. Questões que apontam que os efeitos da formação se manifestaram para além da correspondência estrita entre habilitação e ocupação, influenciando os repertórios profissionais.

Na *dimensão política*, emergiram diferenças contextuais expressivas. Em Tocantinópolis, os depoimentos registraram simultaneamente percepções de crescimento institucional do curso, experiências de estigmatização acadêmica e críticas ao reconhecimento incompleto do diploma, sobretudo na rede municipal. A presença marcante de estudantes indígenas foi reconhecida como elemento distintivo associado à ampliação de acesso e à produção de deslocamentos simbólicos e identitários. Em Arraias, as narrativas demonstraram outras inflexões relacionadas às dinâmicas locais, às habilitações e às formas de inserção comunitária e institucional. Em ambos os casos, verificou-se reduzida ocupação de cargos eletivos e retração da participação em movimentos sociais no período pós-formação, fenômeno que pode ser interpretável à luz das exigências laborais, das responsabilidades familiares e das reconfigurações das redes de sociabilidade após o desligamento da universidade. A dimensão política, assim, revelou-se atravessada por expectativas de transformação, limites estruturais e disputas por legitimidade e reconhecimento.

À luz dos objetivos do estudo, os resultados permitem afirmar que a LEdoC produziu contribuições na ampliação de horizontes educacionais, na constituição de repertórios ético-políticos e na reconfiguração das trajetórias dos egressos. O perfil socioeconômico evidenciou a presença de vulnerabilidades e a centralidade das políticas de permanência; a atuação profissional mostrou-se heterogênea, marcada por inserções nem sempre alinhadas à habilitação; os programas de acompanhamento de egressos, embora existentes, ainda permanecem como tímidas iniciativas; e, os limites e possibilidades da atuação, foram delineados em torno do reconhecimento institucional do diploma, das restrições do mercado de trabalho e das estratégias de continuidade formativa.

No contexto da tese defendida de que a LEdoC no Tocantins se configura como uma reinvenção da universidade, os achados oferecem elementos robustos de reafirmação, ainda que em chave não idealizada. A noção de reinvenção se sustenta na medida em que o curso ampliou o acesso ao ensino superior em territórios historicamente marginalizados, acolheu sujeitos cujas trajetórias tensionam o perfil tradicional universitário e produziu efeitos formativos que transcendem a dimensão técnica. Contudo, essa reinvenção mostrou-se atravessada por contradições: limites de reconhecimento institucional, restrições estruturais à inserção profissional e disputas simbólicas no interior da própria universidade. A LEdoC emerge como experiência formativa de elevada relevância social e simbólica, capaz de reconfigurar percursos e produzir deslocamentos subjetivos, profissionais e políticos. Seus efeitos, entretanto, não se realizaram de maneira homogênea, dependendo de mediações institucionais, políticas públicas e dinâmicas territoriais.

A heterogeneidade observada, todavia, não se explica unicamente pelas condições dos contextos de inserção profissional dos egressos, remetendo à própria arquitetura constitutiva dos cursos. A LEdoC no Brasil não emerge de uma tradição acadêmica, tampouco de uma demanda endógena às universidades públicas: configura-se, antes, como uma conquista de natureza político-reivindicatória, gestada no interior dos movimentos sociais do campo em resposta à histórica exclusão das populações camponesas do direito à educação pública. Sob essa perspectiva, a organização curricular da LEdoC em Arraias e Tocantinópolis demonstra que categorias constitutivas do núcleo político-epistemológico dessas formações, entre as quais se destacam a luta pela terra, a reforma agrária, a agroecologia, a soberania alimentar e os territórios camponeses, comparecem de modo difuso nas estruturas curriculares, figurando predominantemente como referência de ordem discursiva nos documentos institucionais, sem que estejam se constituindo em eixos articuladores efetivos do processo formativo.

Como horizonte prospectivo, os achados desta pesquisa deixam claro que o futuro da LEdoC no Tocantins dependerá da capacidade de articulação entre o projeto formativo, o reconhecimento institucional e as políticas públicas educacionais. Se por um lado as evidências reafirmam o potencial da LEdoC como espaço de democratização do acesso, produção de pertencimento e fortalecimento de leituras críticas da realidade, por outro, tornam igualmente visível a urgência de enfrentamento dos limites estruturais que incidem sobre a inserção profissional dos egressos e a valorização social do diploma. Nesse sentido, a ampliação de concursos e a incorporação efetiva das áreas de habilitação nos sistemas de ensino emergem não apenas como demandas operacionais, mas como condições estratégicas para que a reinvenção universitária aqui defendida possa sustentar-se e expandir-se. Mais do que encerrar um ciclo interpretativo, as considerações aqui tecidas projetam a LEdoC como campo em permanente construção, cuja relevância acadêmica, social e política se afirma precisamente na tensão entre conquistas já materializadas e desafios ainda em aberto.

REFERÊNCIAS

AIRES, Helena Quirino Porto. **Análise dos desafios e perspectivas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Arraias, Estado do Tocantins**. 2020, 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2020.

AIRES, Helena Quirino Porto; NETO, Luiz Bezerra. Perspectivas dos egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo, Campus Arraias/Tocantins. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v.6, p1-p.24, 2021.

AMAZÔNIA LEGAL. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Amaz%C3%B4nia_Legal Acesso em: 23 mar. 2026.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 203-219, out./dez. 2014.

ANGELO, Aline Aparecida. Egressos da Licenciatura em Educação do Campo: quem são, onde estão e como avaliam sua formação? **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–22, 2022.

ANGELO, Aline Aparecida. **Um estudo sobre a prática político social de egressos da licenciatura em educação do campo da FaE/UFMG**: possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo. 2019. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ÂNGELO, Aline Aparecida; NASCIMENTO, Edimundo Costa do. Um estudo sobre o perfil e inserção profissional na docência de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 10, e19884, 2025.

ANJOS, Maura Pereira dos; SILVA, Maria Célia Vieira da. Potencialidades da licenciatura em educação do campo na Unifesspa: acesso e permanência dos povos do campo na universidade e a interdisciplinaridade como projeto formativo. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Licenciaturas em educação do campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. Florianópolis: Lantec/CED/UFSC, 2019. p. 102-116.

ANTÔNIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n.72, p. 177-195, mai/ago. 2007.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNEZ, Bruno Fernandes; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. Formação acadêmica profissional de egressos licenciados na Universidade Federal do Tocantins. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 486–506, 2024.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de; NASCIMENTO, Antônio Dias. **Agricultura Familiar e Educação do Campo: Marginalização e Resistência**: Um estudo sobre a Escola Família Agrícola de Angical – Bahia. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo – Círculo de Produção do Conhecimento: educação do campo e Desenvolvimento. 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARRUDA, Débora dos Reis Cordeiro. **Prática cultural docente**: o habitus professoral dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UNIFESSPA. 2017. 238 f. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Universidade do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2017.

AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 249-268.

AZANHA, Gilberto. **Forma Timbira**: estrutura e resistência. 1984. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Do mundinho fechado ao universo quase infinito: negociando a saída de casa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 42. set./dez. 2004.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico dialético na formação do educador do campo. **Revista HISTEDBR online**, número especial, p. 251-272, 2010.

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: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 25 mar. 2026.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. 2017. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. As universidades e o relacionamento com seus ex-alunos: uma análise de portais online de egressos. **Revista G.U.A.L.**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 157-173, set. 2016.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 13-19.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CARMO, Nayara Cristine Carneiro do. **Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo e Pesquisa: Políticas, práticas e saberes em questão. O processo de Implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT no Câmpus de Arraias**. Goiânia-GO: Kelps, 2016.

CASTRO, Ana Cláudia Ribeiro de. **As práticas pedagógicas do educador do campo do território bragantino: um diálogo com os saberes e fazeres cotidianos do educando**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Saberes Interculturais da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Bragança, PA, 2017.

CHAGAS, Bruna Lameira. **Perspectivas e desafios pós-formação: o caso dos/as egressos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR**. 2022. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2023.

COELHO, George Leonardo Seabra. Educação do Campo em Arraias/TO: relato de uma experiência. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e6502, 2019.

COELHO, George Leonardo Seabra. Educação do Campo no norte do Tocantins: relatos das experiências da Licenciatura em Educação do Campo na UFT. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e9934, 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília, 2026. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> Acesso em: 06 jan. 2026.

CORREA, Joana Laura Cota. **Identidade docente em movimento**: memórias que narram r-existências e protagonismo dos egressos da LEDOC/UFPA, *Campus* Cametá. 2023. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2023.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. In: PORTO, Marcelo Duarte; SANTOS, Mirley Luciene dos; FERREIRA, João Roberto Resende (org.). **Os desafios do ensino de ciências no século XXI e a formação de professores para a Educação Básica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 35-52.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, Sem II. 2008.

DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira. **À sombra deste jacarandá**: articulações entre Ciências da Natureza e Educação do Campo na formação docente. 2020. 263 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: [dt0303.pdf \(usp.br\)](#) Acesso em: 08 mai 2023.

FARIAS, Marizeth Ferreira. Mudanças e impactos causados pela presença da Universidade Federal do Tocantins em Arraias e Região: uma perspectiva histórica. In: II Congresso Internacional de História da UFG, 2011, Jataí. **Anais**, 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Melquisedeque de Oliveira; PAIVA, Irene Alves de.; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. O perfil dos estudantes de educação do campo em nível superior comparados à média nacional: um estudo sobre a LEDOC/UFERSA e PRONERA/UFRN/MST. In: SILVA, Fabrícia de Castro; SILVA, Maurício Fernandes da; SANTOS, Michelli Ferreira dos. **Educação do campo**: perspectivas plurais e emergentes. Teresina: UFPI, 2022.

FONEC. Notas para análise do momento atual da educação do campo. In: Seminário Nacional, 2012, Brasília. **Anais...** Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23)

FREITAS, Luís Carlos. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. p. 155-178.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

FROES, Livia Tavares. Da roça à universidade: trajetórias de mulheres no curso de licenciatura em educação do campo da UFMG. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11. & 13. 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: [s. n.], 2017.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de Educação – Um estudo introdutório**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GEDHIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMONET, Jean Claude. **Nascimento e Desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Reorientação**. In: I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Darlene Araújo. **Percursos e desafios da Licenciatura em Educação do Campo na UFT**. 2015. 166 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (v. 2. Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo).

GUALBERTO, Rosângela Domingos; JÚNIOR, Dernival Venâncio Ramos; COSTA, Kênia Gonçalves. Entre lugares e relações: a Chapada dos Negros nas narrativas dos/das moradores/as de Arraias-TO. **Revista da ABPN**, Brasília, v. 11, n. 28, mar – mai. 2019, p.242-266.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2024**. Brasília: Inep, 2025.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética**. 25 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Railson Borges. **Educação do Campo, Agroecologia e o modo de vida camponês: uma análise sobre a práxis dos egressos da LEDOC/UFPI/CPCE**. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado em Meio ambiente e Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Meio ambiente e Desenvolvimento Rural, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MACHADO, Geraldo Ribas. **Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

MARABÁ. **Edital nº 001, de 07 de dezembro de 2018**. Concurso público para vagas de quadro de pessoal efetivo da Prefeitura Municipal de Marabá-PA. Marabá, 2018. Disponível em: https://www.portalfadep.org.br/midias/anexos/576_edital_n_01_2018_pmm_-_edital_de_abertura.pdf. Acesso em: 02 jan. 2025.

MARCELINO, Evandro Antonio Pereira; MELO, Raimunda Alves. Abandono escolar no curso de licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Piauí/campus de Teresina: conhecer para intervir. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, 2018. Dossiê educação do campo – UFRJ.

MARTÍ, José. **Nossa América**. Antologia. São Paulo: Editora Hucitec, 1983.

MARTINS, Carlos Benedito; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: **Educação Superior e os desafios do novo século**: contextos e diálogos Brasil-Portugal, UnB, 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEDEIROS, Rejane. Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. In: SILVA, Cícero da *et al.* (Org.). **Educação do Campo, Artes e Formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016. p. 25-52.

MELO, Raimunda Alves. **Licenciatura em educação do campo:** formação de professores e prática educativa. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

MELO, Renata José de. **As percepções sobre a formação por alternância de egressos da Licenciatura em Educação do Campo do Estado de Goiás.** 2023. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2023.

MELUCCI, Alberto. Movimentos Sociais, Renovação Cultural e o Papel do Conhecimento. **Lua Nova.** São Paulo Cedec, n. 17, p. 49-66, jun. 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **E-MEC – Sistema de Regulação do Ensino Superior.** Brasília, 2026.

MIRANDA, Claudio de Souza; PAZELLO, Elaine Toldo; LIMA, Cristina Bernardi. Egressos como instrumento de avaliação institucional: uma análise da formação e empregabilidade dos egressos da FEA-RP/USP. **Revista G.U.A.L.**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 298-321, jan. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna Molina; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. Atuação de egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo: Reflexões sobre a práxis. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 138-159, jan./mar. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

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

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 Pronex e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo; ZITKOSKI, José Jaime (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOURA, Lenice Sales de. **Formação docente por alternância:** estudo de caso de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da UFPI em Picos, Piauí. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Pedagogia da resistência:** alternativa de educação para o meio rural. Gurapari: Ex Libris, 2007.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido; PIRES, Marília Freitas de Campos. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

NUNES, Daiane Dias. **Representações sociais sobre o campo de professores e egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo FAE-UFMG**. 2019. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NUNES, Edson; CARVALHO, Márcia Marques de. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 190-215, jan.-jun. 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Mary Carneiro Paiva. Educação do campo: concepção, contribuições e contradições. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, nº 140, jan. 2013.

OLIVEIRA, Nilton Marques; CRESTANI, Leandro de Araújo; STRASSUBURG, Udo. Conflitos agrários no Bico do Papagaio, Tocantins. **Revista IDeAS**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 104-134, 2014.

OLIVEIRA, Salvador Rodrigues de. Estudos sobre acompanhamento de egressos em Instituições de Ensino Superior. **Revista de Casos e Consultoria**, Natal, v. 12, n. 1, p. e26052, 2021.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orlinay Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023.

OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de *et al.* Construindo um caminho: potencialidades e riscos na Licenciatura em Educação do Campo da UFT – Tocantinópolis. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão**. 1. ed. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019. p. 82-100.

PAITER, Leila Lesandra. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza: a Licenciatura em Educação do Campo**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2017.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo; Camp, 2001.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, 2015.

PEDROSA, Renato Hyuda de Luna; DACHS, José Norberto Walter; MAIA, Rafael Pimentel. **Educational and socioeconomic background of undergraduates and academic performance: consequences for affirmative action programs at a Brazilian research university**. Presented at IMHE/OECD General Conference. Paris: IMHE; OECD, 2006.

PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas**. 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PEREIRA, Maria de Lourdes Soares. **As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero**: um estudo de caso com as educandas do assentamento Virgilândia de Formosa/GO. 2014. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

PEREIRA, Sérgio da Silva; MATEIRO, Teresa. Práticas musicais na Licenciatura em Educação do Campo UFT/Tocantinópolis: um estudo sobre as percepções de docentes e discentes. **Opus**, Vitória, v. 25, n. 3, p. 492-507, set./dez. 2019.

PIRES, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.1, n.1, p. 87-94. 1997.

PRADO, Daniela Queiroz do. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa**: egressos da primeira turma em perspectiva. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Família Agrícolas no Brasil**: Ensino médio e educação profissional. Tese de Doutorado. Brasília: UNB, 2004.

QUEIROZ, Tatiana Pereira; ANASTÁCIO DE PAULA, Claudio Paixão. O relacionamento com egressos como estratégia organizacional para o desenvolvimento das instituições de educação superior. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 4-18, jan./jun. 2016.

RIBEIRO, Márcia Adriana de Faria. **Território e currículo**: a construção do conhecimento na licenciatura em educação do campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ. 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

RODRIGUES, Carmen Tatiane Oliveira; BISPO, Mariléia Oliveira. Súcia: uma dança de manifestação cultural e religiosidade em Monte do Carmo – TO. **Revista Produção Acadêmica – Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários – NURBA**, Porto Nacional, n. 1, p. 144-161.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROSA, Alex das Chagas. **Educadores do PROLEC: a realidade dos licenciados em Educação do Campo - UFS (Turma 2008): um estudo de caso com os egressos do município de Poço Redondo**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, 2015.

ROSSI, Rafael. Materialismo histórico e dialético e educação do campo. **Okara: Geografia em debate**, Fortaleza, v.8, n. 2, 249-270, 2014.

SAGAE, Érika. **Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

SALES, Suze da Silva. **Política de Formação de Professores: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Arraias**. 2018. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação do Estado. **Nota Técnica SED/DIGR/DIGP nº 3, de 13 de dezembro de 2016**. Reconhece a habilitação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Florianópolis, 2016.

SANTOS, Ellen Vieira. **Representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre o campo**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Jailson Batista dos. **A avaliação de egressos do curso de Pedagogia em Educação do Campo sobre os impactos da formação nos campos pessoal e profissional**, 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba-PB, 2020.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão agrária, Educação do Campo e formação de professores: territórios em disputa**. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015.

SANTOS, Jenijunio dos. **Licenciatura em Educação do Campo no território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazonia**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

SANTOS, José Gonçalo dos; SOUZA, Rayane Stephanie de. Proposta de acompanhamento dos egressos do IFB com base em um estudo do acompanhamento dos egressos em nível nacional. **Revista Eixo**, v. 4, n. 1, p. 83-96, jan./jun. 2015.

SANTOS, Leandro dos. **Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS (2008/2012)**. 2015. 103 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe UFS), São Cristovão, SE, 2015.

SANTOS, Lucilene Osmerina dos. **Egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG: olhares para escolas no contexto campestre em Francisco Sá/MG.** 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, Thiago Ferreira dos; VIZOLLI, Idemar; ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de. Da implantação à implementação: (re)visitando a educação do campo no Tocantins. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 01-20. 2024.

SÃO JOÃO DO ARAGUAIA. **Edital nº 001, de 03 de abril de 2018.** Concurso público para vagas de quadro de pessoal efetivo da Prefeitura Municipal de São João do Araguaia-PA. Disponível em: <http://paconcursos.com.br/v1/wp-content/uploads/2018/04/1-EDITAL-SJARAGUAIA-2018-retifica%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA02.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

SARMENTO, Consuelem da Silva. **A Formação profissional de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR): desafios da profissão na contemporaneidade.** 2018. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018.

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO (SEPLAN). **Estado do Tocantins: Áreas de Uso Legal Restrito e Potenciais à Conservação Ambiental.** 4ª ed. rev. at. Palmas: SEPLAN, 2024.

SILVA, Ana Lúcia Maia da. **Egressos das licenciaturas em Ciências Agrícolas/agrárias e Educação do Campo: uma análise do conhecimento na Amazônia.** 2021. 368 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, Santarém, 2022.

SILVA, Cícero *et al.* Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música: trajetória e desafios na região do Bico do Papagaio, Brasil. **Revista Triângulo**, Uberaba, v.10, n.1, p. 73-95, jan./jun. 2017.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA,** Campus de Castanhal, PA. 2017. 317 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Márcia Cristina Lopes. Práticas educativas de egressos da Licenciatura em Educação do Campo IFPA/PROCAMPO, Castanhal, Pará. **Linha Mestra**, Campinas, n. 42, p. 51-61, set-dez, 2020.

SOBRINHO, Eliana de Deus. **Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: um estudo de caso com estudantes egressos e egressas.** 2022. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SORIANO, Juliana Raquel Ferreira. **Do campo à Universidade: a trajetória de egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), habilitação em Ciências da Natureza, na Ufersa.** 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2025.

TEIXEIRA, Gislaine Cristina dos Santos. **Desenvolvimento de uma sistemática para acompanhamento de alunos egressos sob a perspectiva da gestão de projetos.** 2015. 211 f. Dissertação (Mestrado em Administração) Programa de Mestrado em Administração Gestão de Projetos. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem.** 2002. 168 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

TESKE, Wolfgang. **A roda de São Gonçalo na comunidade Lagoa da Pedra em Arraias (TO): um estudo de caso de processo folkcomunicacional.** 2. ed. Palmas: Kelps, 2009.

TOCANTINS. **Bico do Papagaio.** Disponível em: <https://l1nk.dev/BCL4Z> Acesso em: 22 fev. 2026.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, dez. 2005.

TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja. **Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo.** 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

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

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, v. 12, n. 02, p. 121-142, 2006.

TUSSET, Cristiane. **O impacto da formação interdisciplinar na prática docente dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo.** 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Arraias.** Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/arraias/municipio-arraias> Acesso em: 16 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Campus de Tocantinópolis).** Tocantinópolis, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Arraias (atualização 2023)**. Arraias, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **UFNT completa 5 anos de sua criação**. Disponível em: <https://ufnt.edu.br/2024/07/11/ufnt-completa-5-anos-de-sua-criacao/> Acesso em: 04 fev. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Sistema de Informações para o Ensino - SIE. **Dados educacionais da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas, 2026.

VASCONCELOS, Benedito da Silva; FEITOSA, Antônio Lucas Cordeiro. Juventude rural e trajetória educacional: análise dos jovens rurais egressos da LEdoC (CPCE/UFPI). *In: Dossiê Conjunto de Produções Acadêmicas da 2ª Edição do Simpósio Internacional sobre Juventudes e Educação e 11ª Edição da Semana de Ciências Sociais/UNIVASF. Anais...* Juazeiro (BA) Complexo Multieventos/UNIVASF, 2025.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguiar. **A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire**. *In: XVI Semana da Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Anais...* Londrina, 2015, p. 36-47.

ZAGO, Nadir. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 61-77, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

**PESQUISA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA –
QUESTIONÁRIO**

Esta pesquisa, intitulada “**O voo dos pássaros: a atuação de egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins**” é parte do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Tocantins e terá como um dos instrumentos de coletas de dados para o seu desenvolvimento o questionário. Assim, este questionário destina-se à coleta de dados da pesquisa de tese do doutorando Thiago Ferreira dos Santos sob a orientação do Professor Doutor Idemar Vizolli, e, coorientação da Professora Doutora Rejane Cleide Medeiros de Almeida. Tendo por objetivo analisar as contribuições proporcionadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Estado do Tocantins aos egressos. Ressalto que as informações fornecidas serão tratadas de maneira totalmente anônima neste estudo, pois tais dados serão analisados de forma global e atenderá os princípios éticos de pesquisa com seres humanos. Sua participação é muito importante para nós.

DIMENSÃO GERAL
1. Qual o seu sexo? () Masculino () Feminino () Outro Em caso de outro, especificar: _____
2. Qual o seu município de residência? _____ / _____
3. Você integra alguma comunidade quilombola? () Sim () Não Se sim, especificar: _____
DIMENSÃO SIOECONÔMICA
4. Após a conclusão da graduação, você alterou o seu domicílio? () Sim () Não
5. Quantas pessoas compõem o seu grupo familiar? () 1 () 2 () 3 () Mais de 3
6. Durante a realização da sua graduação, qual era a renda do seu grupo familiar? () Menos de 01 salário () 01salário () Mais de 01 salário () Mais de 02 salários () Sem renda

7. Após a conclusão da sua graduação, qual é a renda do seu grupo familiar?
☐ Menos de 01 salário ☐ 01salário ☐ Mais de 01 salário ☐ Mais de 02 salários
☐ Sem renda

8. Durante a realização da sua graduação, você recebia/recebeu algum tipo de auxílio financeiro? ☐ Sim ☐ Não
 Se sim, qual? _____

9. Após a realização da sua graduação, você ainda recebe algum tipo de auxílio financeiro?
☐ Sim ☐ Não
 Se sim, qual? _____

DIMENSÃO DA FORMAÇÃO

10. Antes da realização da sua graduação em LEdoC, você possuía alguma graduação?
☐ Sim ☐ Não
 Se sim, qual? _____

11. Antes da realização da sua graduação em LEdoC, você possuía alguma pós-graduação?
☐ Sim ☐ Não
 Se sim, qual? _____

12. Após a conclusão da sua graduação em LEdoC, você pretende prosseguir seus estudos?
☐ Sim ☐ Não
 Se sim, em qual nível? ☐ Outra graduação ☐ Pós *Lato Sensu* ☐ Pós *Stricto Sensu*
 Se sim, em qual área: _____

DIMENSÃO PROFISSIONAL

13. Durante a realização da sua graduação em LEdoC, você possuía algum tipo de vínculo empregatício?
☐ Sim ☐ Não
 Se sim, em qual esfera? ☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal ☐ Privada
 Nome da instituição: _____
 Função: _____

14. Após a conclusão da sua graduação em LEdoC, você possui algum tipo de vínculo empregatício?
 Se sim, em qual esfera? ☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal ☐ Privada
 Nome da instituição: _____
 Função: _____

15. 14. Após a conclusão da sua graduação em LEdoC, você possui prestou algum concurso público?
☐ Sim ☐ Não
 Se sim, para qual cargo? _____

16. O seu município/Estado de residência contempla vagas para profissionais formados em LEdoC nos seus quadros/certames?
☐ Sim ☐ Não
 Se sim, em qual quadro? _____

DIMENSÃO POLÍTICA

17. Durante a realização da sua graduação em LEdoC, você participava da Direção de alguma comunidade tradicional?

() Sim () Não

Se sim, qual a função? _____

18. Após a conclusão da sua graduação em LEdoC, você passou a participar da Direção de alguma comunidade tradicional?

() Sim () Não

Se sim, qual a função? _____

19. Durante a realização da sua graduação em LEdoC, você participava de algum movimento social?

() Sim () Não

Se sim, qual a função? _____

20. Após a conclusão da sua graduação em LEdoC, você passou a participar de algum movimento social?

() Sim () Não

Se sim, qual a função? _____

21. Durante a realização da sua graduação em LEdoC, você possuía algum mandato de cargo eletivo?

() Sim () Não

Se sim, qual a função? _____

22. Após a conclusão da sua graduação em LEdoC, você passou a ocupar algum mandato de cargo eletivo?

() Sim () Não

Se sim, qual a função? _____

Apêndice B – Roteiro para entrevista



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

PESQUISA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Esta pesquisa, intitulada **“O voo dos pássaros: a atuação de egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins”** é parte do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Tocantins e terá como um dos instrumentos de coletas de dados para o seu desenvolvimento a entrevista. Assim, esta entrevista destina-se à coleta de dados da pesquisa de tese do doutorando Thiago Ferreira dos Santos sob a orientação do Professor Doutor Idemar Vizolli, e, coorientação da Professora Doutora Rejane Cleide Medeiros de Almeida. Tendo por objetivo analisar as contribuições proporcionadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Estado do Tocantins aos egressos. Ressalto que as informações fornecidas serão tratadas de maneira totalmente anônima neste estudo, pois tais dados serão analisados de forma global e atenderá os princípios éticos de pesquisa com seres humanos. Sua participação é muito importante para nós.

DIMENSÃO GERAL

1. Quais foram os principais motivos para escolher a Licenciatura em Educação do Campo?
2. Como você descreveria sua experiência durante o curso? Quais foram os pontos fortes e os pontos fracos que você identificou?

DIMENSÃO SIOECONÔMICA

3. Qual é a sua origem socioeconômica? Você pode nos fornecer um contexto sobre a situação financeira e social de sua família enquanto você estava cursando a Licenciatura em Educação do Campo?
4. Durante o curso, você precisou trabalhar para sustentar seus estudos ou ajudar na renda familiar? Se sim, poderia compartilhar como essa situação influenciou sua experiência acadêmica e suas perspectivas de carreira?
5. Como você enxerga a relação entre a formação em Educação do Campo e a superação de desafios socioeconômicos? Você acredita que a Licenciatura em Educação do Campo pode proporcionar oportunidades de mobilidade social para pessoas de origens socioeconômicas desfavorecidas?

6. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos enfrentados por egressos da Licenciatura em Educação do Campo em termos de ascensão socioeconômica? Existem políticas ou medidas que poderiam ser implementadas para ajudar a superar esses obstáculos?

DIMENSÃO PROFISSIONAL

7. Após concluir a licenciatura, como foi o processo de transição da vida acadêmica para o mercado de trabalho? Houve algum desafio específico nessa transição?

8. Quais oportunidades profissionais você encontrou após a formatura? Você teve facilidade para encontrar emprego na área de Educação do Campo?

9. Como a formação em Educação do Campo influenciou sua prática profissional? Quais aspectos do curso você considera mais relevantes para o trabalho que desenvolve atualmente?

10. Quais foram os maiores desafios que você enfrentou ao trabalhar na área de Educação do Campo? Como você os superou/supera?

11. Em sua opinião, quais são os aspectos mais importantes para o sucesso na área de Educação do Campo? Quais habilidades e conhecimentos são fundamentais para os profissionais dessa área?

12. Com base em sua experiência, quais conselhos você daria para os estudantes que estão atualmente cursando a Licenciatura em Educação do Campo ou considerando seguir essa área?

13. Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência como egresso da Licenciatura em Educação do Campo?

DIMENSÃO POLÍTICA

14. Como você enxerga o futuro da Educação do Campo no contexto atual? Quais são os principais desafios e as possíveis oportunidades?

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada **“O voo dos pássaros: a atuação de egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins”**, a qual pretende analisar as contribuições proporcionadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Estado do Tocantins aos egressos. A ser realizada pelo pesquisador Thiago Ferreira dos Santos sob a orientação do Professor Doutor Idemar Vizolli, e, coorientação da Professora Doutora Rejane Cleide Medeiros de Almeida. Ressalto que as informações fornecidas serão tratadas de maneira totalmente anônima neste estudo, pois tais dados serão analisados de forma global e obedecerá a ética em pesquisa com seres humanos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e se dará por meio de consentimento de gravação de voz e questionários semiestruturados e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a sua identificação. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Universidade Federal do Tocantins, Fone (62) 99955-5584, Endereço eletrônico: thiagoferreira@uft.edu.br .

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada **“O voo dos pássaros: a atuação de egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins”** de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim eu o desejar. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso de trechos da entrevista que concederei e do uso fictício do meu nome para esta pesquisa, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos das minhas informações, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Palmas (TO), 00 de fevereiro de 2024.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do (a) Participante

ANEXOS

Anexo A – Carta de autorização/Reitoria da UFT.

SEI/UFT - 0254225 - Carta de Apresentação

https://sei.uft.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_...**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
GABINETE DO REITOR**

Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14 | CEP 77001-090 | Palmas/TO
(63) 3229-4220 | www.uft.edu.br | reitor@uft.edu.br

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Palmas, 26 de fevereiro de 2024.

Ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Na função de representante legal da Universidade Federal do Tocantins (UFT), informo que o Projeto intitulado **“Egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins: onde estão e o que fazem?”**, apresentado pelo pesquisador Thiago Ferreira dos Santos, que tem como objetivo principal “analisar as contribuições proporcionadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Estado do Tocantins aos seus egressos”, foi analisado e autorizada a sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UFT.

Declaro conhecer as Resoluções CNS n.º 466 de 2012 e 510 de 2016, bem como que esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente Projeto de Pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Atenciosamente,

LUÍS EDUARDO BOVOLATO
Reitor
Decreto de 10/09/21



Documento assinado eletronicamente por **Luis Eduardo Bovolato, Reitor**, em 26/02/2024, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.uft.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0254225** e o código CRC **17BE513F**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº
23101.000104/2024-67

SEI nº 0254225

Anexo B – Carta de autorização/UFT – Campus de Arraias.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Comitê de Ética em pesquisas em seres humanos da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, na função de representante legal da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *Campus* de Arraias, informo que o projeto intitulado **“Egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins: onde estão e o que fazem?”** apresentado pelo pesquisador, Thiago Ferreira dos Santos, e que tem como objetivo principal: analisar as contribuições proporcionadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Estado do Tocantins aos seus egressos, foi analisado e autorizada sua realização, apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo comitê de ética em pesquisas em seres humanos da UFT.

Declaro conhecer as resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, e que esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Arraias (TO) 23 de fevereiro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA DEMITE STEPHANI CARVALHO
Data: 25/02/2024 09:19:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Adriana Demite Stephani Carvalho
Diretora do Campus
Portaria nº 651 - D.O.U. Nº 94 de 18/05/2023

Anexo C – Carta de autorização/Reitoria da UFNT.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Comitê de Ética em pesquisas em seres humanos da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, na função de representante legal da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), informo que o projeto intitulado **“Egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins: onde estão e o que fazem?”** apresentado pelo pesquisador, Thiago Ferreira dos Santos, e que tem como objetivo principal: analisar as contribuições proporcionadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Estado do Tocantins aos seus egressos, foi analisado e autorizada sua realização, apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo comitê de ética em pesquisas em seres humanos da UFT . Declaro conhecer as resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, e que esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Araguaína (TO), 26 de fevereiro de 2024.

AIRTON

SIEBEN:68

540787091

Assinado de forma
digital por AIRTON
SIEBEN:68540787091
Dados: 2024.02.26
17:20:02 -03'00'

AIRTON SIEBEN

Reitor Pro Tempore da UFNT

Portaria de Nomeação no 577 de 07.07.2020

Anexo D – Carta de autorização/UFNT – Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE - TOCANTINÓPOLIS**

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Comitê de Ética em pesquisas em seres humanos da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, na função de representante legal da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – Centro de Educação, Humanidades e Saúde - Tocantinópolis, informo que o projeto intitulado **“Egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins: onde estão e o que fazem?”** apresentado pelo pesquisador, Thiago Ferreira dos Santos, e que tem como objetivo principal: analisar as contribuições proporcionadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no Estado do Tocantins aos seus egressos, foi analisado e autorizada sua realização, apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo comitê de ética em pesquisas em seres humanos da UFT .

Declaro conhecer as resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, e que esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Tocantinópolis (TO), 23 de fevereiro de 2024.



MARCO AURÉLIO GOMES DE OLIVEIRA
Diretor do Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis
Portaria do Reitor nº. 312, de 04/07/202

Anexo E – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa/UFT.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins: onde estão e o que fazem?

Pesquisador: THIAGO FERREIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78428324.5.0000.5519

Instituição Proponente: Universidade Federal do Tocantins Campus Palmas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.932.939

Apresentação do Projeto:

O presente estudo busca analisar as contribuições proporcionadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) ofertados no Estado do Tocantins aos seus egressos. Para tanto, procurou-se alcançar os seguintes objetivos específicos: mapear o perfil socioeconômico dos egressos; conhecer a atuação profissional dos egressos; verificar a existência de programa de acompanhamento para egressos da LEdoC; e, identificar limites e possibilidades na atuação dos egressos. Trata-se de um estudo aplicado do tipo descritivo-analítico, de abordagem quali-quantitativa. Contribuindo para a análise da Política Pública de Educação Superior do Campo, criada em 2002, que recolocou novamente na cena pública o debate no que concerne à formação de educadores para atuação nas escolas dos povos que vivem do e no campo. E, para melhor compreensão do objeto, como ferramentas para coleta e análise dos dados, valer-se-á das pesquisas bibliográfica, documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas com egressos do curso em questão.

Hipótese:

A experiência de cursar uma universidade pode gerar impactos significativos na vida de grupos sociais em situação desfavorável socioeconomicamente; impactos estes na vida profissional, social, política e econômica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.932.939

Analisar as contribuições proporcionadas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) ofertados no Estado do Tocantins aos seus egressos.

Objetivo Secundário:

Mapear o perfil socioeconômico dos egressos do curso;

Conhecer a atuação profissional dos egressos;

Verificar a existência de programa de acompanhamento para egressos da LEdoC; Identificar limites e possibilidades na atuação dos egressos.

Critério de Inclusão:

Como anteriormente mencionado, o presente estudo abordará os participantes da pesquisa por meio eletrônico/virtual a partir da aprovação deste protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UFT e, posterior autorização ao acesso de dados dos egressos pelas Pró-Reitorias de Graduação das instituições envolvidas. E, uma vez autorizados, atenderá às exigências da legislação em todas as suas etapas no que concerne à pesquisas em ambientes virtuais. Para tanto, esclarece-se que, serão incluídos ao estudo os egressos do interstício de 2014 à 2023 (considerando-se que as últimas turmas de egressos registrada no momento de submissão deste protocolo fora as do semestre 2023/2, com colação de grau a ocorrer no semestre 2024/1).

Critério de Exclusão:

Desta feita, egressos a partir do período 2024/1 estarão excluídos deste estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O presente estudo apresenta os seguintes riscos: alterações na autoestima pela evocação de memórias durante o preenchimento do questionário e realização de entrevista, e, quebra de sigilo e anonimato. Dentre as medidas a serem adotadas a fim de mitigarem tais riscos serão adotadas: I) perguntas que remetam à temas sensíveis serão incluídos o contato de instituições que possam dar suporte aos participantes; II) quanto mais sensível o tema da entrevista, mais segura deve ser a ferramenta de comunicação e a privacidade do ambiente; III) uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem; e, IV) os dados dos participantes serão tratados sempre considerando-se a proteção de dados pessoais.

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT**



Continuação do Parecer: 6.932.939

Benefícios: No que concerne aos benefícios, o estudo em questão contribuirá em três dimensões, sendo elas: I) teórica e contribuindo com o debate acerca da política pública da educação superior dos povos que vivem do e no campo do país; e, II) social e III) política, pois, trará inquietações e desvelará realidades para Universidades, estudantes, pesquisadores, educadores e movimentos sociais e o que contribuirá na geração de cenários que possam ser úteis na formulação de políticas públicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Doutorado em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os itens obrigatórios de acordo com a Norma Operacional 001/2013, item 3.4.

Recomendações:

Quanto a Plataforma Brasil:

- Verificar erro ortográfico presente na penúltima linha do Item Benefícios.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2293843.pdf	02/04/2024 23:41:39		Aceito
Outros	Carta_de_Resposta_ao_CEP_Assinada.pdf	02/04/2024 23:40:28	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_Utilizacao_de_Imagem.pdf	02/04/2024 23:38:26	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_para_o_CEP_Corrigido.pdf	02/04/2024 23:31:40	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escelido_Corrigido.pdf	02/04/2024 23:27:12	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.932.939

Outros	Carta_Requerimento_Assinadoassinado.pdf	15/03/2024 16:14:58	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_Requerimento.pdf	14/03/2024 19:19:40	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_para_o_CEP.pdf	08/03/2024 05:29:10	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	08/03/2024 04:24:26	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	27/02/2024 10:08:38	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	27/02/2024 00:17:56	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_de_Projeto de_Pesquisa_CEPassinado.pdf	26/02/2024 23:03:29	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_Confideciabilidadeassinado.pdf	26/02/2024 23:01:43	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_de_utilizacao_ de_dados.pdf	26/02/2024 23:00:52	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_de_Compromisso_do_Pesquisadorassinado.pdf	26/02/2024 22:59:31	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	26/02/2024 22:58:56	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento_de_pesquisa.pdf	26/02/2024 22:58:12	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Pesquisa.pdf	26/02/2024 22:56:37	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_para_entrevista.pdf	26/02/2024 22:55:01	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Questionario.pdf	26/02/2024 22:54:23	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_autorizacao_UFNT_Tocantinopolis.pdf	26/02/2024 22:53:10	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_autorizacao_UFT_Arraias.pdf	26/02/2024 22:52:41	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_autorizacao_Reitoria_UFNT.pdf	26/02/2024 22:52:19	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_autorizacao_Reitoria_UFT.pdf	26/02/2024 22:51:50	THIAGO FERREIRA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.932.939

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 05 de Julho de 2024

Assinado por:

MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br