

## Egressas da Licenciatura em Educação do Campo: caminhos na mudança da forma escolar

 Aline Aparecida Angelo<sup>1</sup>,  Sonia Maria Portella Kruppa<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Coordenação da Licenciatura em Educação do Campo. Centro de Ciências, Educação e Linguagens. Avenida João Alberto, 1840. Bacabal - MA. Brasil. <sup>2</sup> Universidade de São Paulo - USP.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [aline.angelo@ufma.br](mailto:aline.angelo@ufma.br)*

**RESUMO.** O estudo analisou a prática de egressas da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), com vistas a contribuir com as discussões acerca da mudança da forma escolar. Fundamentou-se nos debates teóricos e metodológicos da Educação do Campo, da Pedagogia Socialista e Freiriana. As análises dos dados provêm de pesquisa qualitativa, que recorreu ao levantamento de documentos, entrevistas e observação participante. Os resultados revelam movimentos significativos de mudanças na forma escolar, desencadeados pelas egressas e pelas escolas em que atuam. As escolas desenvolvem projetos que permitem inserir o educando em seu meio, com vistas a criticá-lo, compreender as relações sociais, culturais e de trabalho e, assim, mirar em uma educação omnilateral. Conclui-se que o movimento de mudança tende a alcançar níveis efetivos de transformação em situações onde a egressa está engajada em movimentos sociais e sindicais do campo, que estimulam e endossam suas práticas pedagógicas e que, por sua vez, retroagem como impulso para seu engajamento maior no próprio movimento.

**Palavras-chave:** forma escolar, egressos, licenciatura em educação do campo.

## **Alumnae from the Undergraduate Rural Education: paths in changing of the School Shape**

**ABSTRACT.** This study analyzed the practices of alumnae from the Undergraduate Rural Education Program (LeCampo) at Minas Gerais University (local acronym FaE/UFMG). It aims at contributing to discussions on changes in school shape. The analysis was based on theoretical and methodological debates about Rural Education, Socialist and Freirean pedagogy. Data were obtained from qualitative research which comprised document analysis, interviews, and participative observation. Results show significant steps taken towards changing school shape. This movement was produced by the alumnae and the education institutions in which they work. Schools develop projects that allow inserting the student in their environment, with a view to criticizing them, understanding social, cultural and work relations and, thus, aiming at an omnilateral education. The conclusion was that these changes cause most effective transformation when the alumnae are engaged in social movements and rural unions that encourage and support the alumnae's pedagogical practices, which, in turn, stimulates the alumnae to be more deeply engaged in these movements.

**Keywords:** school shape, alumnae, undergraduate course in rural education.

## **Egresadas de la Licenciatura en Educación del Campo: caminos para cambio de la forma escolar**

**RESUMEN.** El estudio analizó la práctica de egresadas de la Licenciatura en Educación del Campo (LeCampo) de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM), con miras a contribuir a las discusiones acerca del cambio en la forma escolar. El trabajo se basó en los debates teóricos y metodológicos de la Educación del Campo, de la Pedagogía Socialista y Freiriana. Los análisis de los datos provienen de la investigación cualitativa, que ha utilizado documentos, entrevistas y observación participante. Los resultados revelan movimientos significativos de cambios en la forma escolar, desencadenados por las egresadas y las escuelas en donde trabajan. Las escuelas desarrollan proyectos que permiten a los estudiantes insertarse en su entorno, con miras a criticarlos, comprender las relaciones sociales, culturales y laborales y, así, apuntar a una educación omnilateral. Tras los análisis de los resultados, se concluye que el movimiento de cambio tiende a alcanzar niveles efectivos de transformación en situaciones donde la egresada se involucra en movimientos sociales y sindicales en el campo, los cuales estimulan y avalan sus prácticas pedagógicas y que, a su vez, se retroalimentan como impulso para su mayor compromiso en el propio movimiento.

**Palabras clave:** forma escolar, egresados, licenciatura en educación del campo.

## Introdução

O propósito desse texto é contribuir com o debate acerca da transformação da forma escolar, apresentando experiências advindas de resultados de pesquisa<sup>1</sup> sobre a prática político-social de professoras egressas da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, atuantes em escolas do campo. Os contextos das experiências em análise são: uma escola estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e uma escola municipal do campo, ambas localizadas no estado de Minas Gerais.

No título desse artigo trazemos duas palavras-chave, “transformação” e “mudança”, cujo sentido teórico reflete o propósito desse trabalho. Paulo Freire (2011, p. 61), explica a transformação como um ato de criação dos homens, de sujeitos históricos, imersos em sua realidade, de ação e reflexão, portanto, capazes de transformar essa realidade. Para Freire, o termo “mudança” indica uma ferramenta para intervir na estrutura social, como o rompimento do equilíbrio, “uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia”, por isso, um contraponto à estabilidade. Entendemos que o termo “mudança” é o mais apropriado para se referir as práticas das egressas, enquanto que “transformação” qualifica o objetivo

maior dessas mudanças, numa dimensão mais ampla de transformações sociais e econômicas para a sociedade.

Outro conceito importante neste artigo é o de forma escolar. A forma constitui a unidade que não é da intenção consciente, não é coisa nem ideia. Pesquisar a forma escolar é buscar “o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em determinadas épocas e ao mesmo tempo que outras transformações...” (Vicent, Lahire & Thin 2001, p. 9). Os referidos autores explicam que a unidade que faz a forma escolar é seu princípio de engendramento, isto é, inteligibilidade. A forma escolar não se constitui nem acontece sem conflitos, lutas e disputas e isso está presente ao longo da história da escola.

No desenvolver das lutas de classes, a escola também está em disputa. A escola no capitalismo apresenta uma forma escolar ligada a outras formas, notadamente políticas, ao cumprir determinadas funções sociais, que visam a atender a esse modelo de sociedade. Quando pautamos a transformação da forma escolar capitalista, estamos almejando o rompimento de unidades subordinadas a lógica capitalista.

Luiz Carlos Freitas ajuda a entender quais características da forma escolar capitalista deve-se questionar e apresenta sínteses fundamentais para, a princípio, cunhar o rompimento com essa forma escolar (Freitas 2009 & 2010)<sup>ii</sup>.

O acesso das classes subalternas à educação gerou um processo de exclusão dentro da inclusão, pois a hegemonia da política educacional é a dos que já estão incluídos, isto é, da classe dominante, e a forma escolar está planejada pelos anseios e interesses destas. Para os excluídos resta a “subordinação ao poder (e suas esferas), que estrutura o acesso à cultura escolar oficial - tanto para os já incluídos como para os novos incluídos (Freitas, 2010, p. 91). O trabalho com os conteúdos também expressa a subordinação à forma escolar: a sua assimilação (ou não) cria um campo de possibilidades para inclusão/exclusão e “tudo se passa como se tivesse havido uma opção do estudante ou como se ele não tivesse aproveitado as ‘oportunidades’ de inclusão oferecidas” (Freitas, 2010, p. 91). Essas características nos levam a afirmar que a luta pela inclusão escolar e acesso ao conhecimento não pode ser realizada sem que se modifique a atual forma escolar, geradora de subordinação.

A Educação do Campo faz a crítica à educação rural, historicamente desenvolvida no Brasil nos moldes da

forma escolar capitalista, e busca alternativas político pedagógicas para o rompimento com essa maneira de organizar a escola. Mirando outra forma de sociedade, busca na experiência da Pedagogia Socialista e da Educação Popular, elementos para essa transformação. A Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Alternância são construções teórico-metodológicas em desenvolvimento e aperfeiçoamento na Educação do Campo.

Nesse artigo, objetivamos analisar a experiência político social de egressas da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, discutindo possibilidades e limites experimentados por elas para a transformação da forma escolar. De forma breve, também apresentaremos os princípios da formação nessa Licenciatura, para efeito de contextualização. A intenção é contribuir com os debates sobre a formação na Licenciatura em Educação do Campo de licenciados capazes de promover processos de mudanças nas escolas do campo.

### **Em busca de “outra” escola e de “outra” forma escolar**

Conforme as relações sociais de produção capitalistas vão se desenvolvendo, a escola, tanto urbana como rural, é compreendida como parte

dessas relações e tem finalidades, conteúdos e métodos definidos pelo modelo hegemônico do capital.

A Educação do Campo surge em contraponto à Educação Rural. Esta desenvolveu-se no Brasil durante o século XX, conectada a projetos econômicos de fortalecimento do capital e à evolução da estrutura sócio agrária no país. Os debates, a partir da segunda década do século XX, compreendiam um projeto de desenvolvimento para o país e a educação tinha papel importante. Tanto no campo como na cidade, era necessário adequar a mão de obra: para a incipiente industrialização, que emergia nas cidades, ou para a modernização conservadora da produção no campo e contenção do fluxo migratório dos camponeses para as cidades. O ideário propunha adaptar a população do campo ao projeto desenvolvimentista, subordinando a agricultura à industrialização.

Do ponto de vista educacional, Silva (2018, p. 82) destaca a existência de dois discursos que influenciaram o modelo de escola rural no Brasil: “o ruralismo pedagógico (décadas de 1920-1940) e o urbanismo pedagógico (1950 até os dias atuais, a partir de diferentes pedagogias tecnicistas e neotecnicistas)”.

Sob influência do movimento escolanovista, o Ruralismo Pedagógico

recomendava uma pedagogia diferenciada para as populações rurais e propunha uma escola associada ao trabalho agrícola, que preparasse os filhos dos agricultores para se manter na terra e atender às demandas das populações rurais. Seus idealistas interpretavam, que a falta de desenvolvimento no campo e a não fixação do homem a terra estava relacionado à falta de escolas rurais, portanto, uma situação predominantemente cultural. Esse discurso trouxe, pela primeira vez, os problemas relacionados à educação no meio rural, mas imprimiu a essa discussão uma postura política conservadora, em que a defesa da eliminação da marginalidade social no campo estava aliada à integração do campesinato à ideia da modernização capitalista (Silva, 2018).

O discurso urbanizante e desenvolvimentista tem influenciado a concepção de Educação Rural, desde os anos de 1950, em oposição ao empregado pelo ruralismo pedagógico. Para os postulantes desse discurso, o modelo da escola rural e da escola urbana possui características fundamentadas numa concepção urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica. Segundo Whitaker e Antuniassi (1993), a escola é urbanocêntrica porque seus conteúdos formados e informados estão voltados para o processo de urbanização e

industrialização, em que a cidade é o ponto de partida e de chegada, apresentada como superior e moderna; é sociocêntrica por estar voltada a interesses e valores de uma determinada classe social, desconsiderando a diversidade social e cultural existente, tanto no campo como na cidade; é etnocêntrica por privilegiar conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, estereotipando o modo de viver e a cultura das populações camponesas como atrasadas.

A Educação do Campo surge na esfera pública nos anos de 1990, com diferentes ações, tendo como princípio a luta por políticas públicas específicas para os sujeitos do campo e defendida como questão de interesse nacional e de direito dos povos do campo.

A Educação do Campo vem agregando diferentes sujeitos coletivos, movimentos sociais e sindicais, contribuindo com a expansão, articulação e fortalecimento de experiências de escolarização alternativa, tal como as que ocorrem nos Centros de Formação Familiar em Alternância e nas áreas de Reforma Agrária. Contribui, ainda, afirmando a concepção de escola do campo em oposição às concepções de escola hegemônica e ao projeto de educação proposto pelo capital para a classe trabalhadora. Encontra na perspectiva de

Escola Unitária de Antonio Gramsci o sentido para desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas, que materializem o projeto marxiano de formação humana, omnilateral, com base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, visando à formação dos intelectuais da classe trabalhadora (Molina & Sá, 2012).

Roseli Caldart afirma que a escola do campo pauta-se em um projeto histórico maior, um projeto de classe, para o tipo de sociedade que se quer construir: socialista, tendo, como objetivo estratégico, a “mediação necessária para construção do projeto histórico da classe trabalhadora” (Caldart, 2015, p. 116).

Para a autora é na relação dialética entre *projeto de sociedade e projeto de ensino*<sup>iii</sup> que se situam as formulações teórico-metodológicas da Educação do Campo. As necessidades culturais, científicas e técnicas devem ser proporcionadas a todos para que possam contribuir na marcha histórica para a construção de uma nova sociedade e de um novo homem.

Caldart (2015) afirma alguns pressupostos para um projeto transformador de escola do campo. O primeiro é partir das situações existentes, a fim de entender a relação entre o particular e universal, isto é, ter como ponto de

partida *a escola que temos*, a escola concreta, já existente, com seus sujeitos, contradições internas e seu entorno.

A tarefa de relacionar *teoria e prática*, como *práxis*, constitui o segundo. Para Caldart (2015), essa relação constitui um dos desafios da formação de professores: “construir uma capacidade coletiva ou um método de análise da situação atual de cada escola<sup>iv</sup> e parâmetros para avaliar a direção do movimento a ser desencadeado ou consolidado dentro e fora dela” (Caldart, 2015, p. 119). Transformar a escola é uma tarefa prática, pois implica um entendimento prático do que fazer, mas também não se resolve sem teoria. A teoria serve como ferramenta de análise da realidade.

O cumprimento dessas tarefas exige, necessariamente, o desenvolvimento do *trabalho coletivo*. Enquanto cada professor trabalhar sozinho e por conta própria não haverá significativas mudanças na escola. E para existir mudanças é necessário que professores, alunos, comunidade e outros profissionais da escola sejam partícipes ativos nesse processo de transformação.

A defesa de outro projeto de educação e de escola tem como posição a disputa de hegemonia com a forma escolar capitalista. O projeto de Escola do Campo busca tomar a realidade social e cultural do

campo como ponto de partida para questionar, experimentar e disputar *outra forma escolar*, outro projeto de sociedade, outra hegemonia e, portanto, outro bloco-histórico (socialista).

Para o desenvolvimento dessas transformações não há uma referência teórica e/ou um modelo único a seguir, todavia importa ter clareza dos princípios elencados e de que a base teórica de análise exige uma *visão de totalidade*, pois; não é possível tratar das transformações necessárias à escola; sem considerar as questões do trabalho, da cultura e dos projetos de campo em disputa.

As contribuições de Freitas (2009 & 2010) complementam os pressupostos que elencamos com Caldart (2015), tendo como base o conceito de *pedagogia do meio*<sup>v</sup> Considerando o caráter dialético da relação do ser em formação e seu meio, Freitas (2009, p. 92) afirma que “o meio (e suas lutas) ensina e, ao mesmo tempo, é criticado como forma de desenvolver a ambos (o sujeito e seu meio), o que vale para qualquer formação social”. Portanto, no ambiente capitalista, o esforço desenvolvido pela escola capitalista é destinado a calar a crítica ou a realizá-la nos limites do próprio capitalismo (educar para a subordinação). Já sob o socialismo, o processo de transição exige a crítica, em



virtude das novas contradições e imperfeições que devem ser examinadas, e a formação dos estudantes para serem lutadores e construtores do seu meio social (Freitas, 2009). Para o autor:

Os movimentos sociais também ensinam e não há porque a escola não entrelaçar-se com eles. Mais ainda: se a escola é necessária, mas insuficiente para produzir muitas das transformações sociais, sua ligação com os movimentos sociais permite potencializar sua ação (Freitas, 2009, p. 93).

Entendemos que no âmbito da luta social da classe trabalhadora para a conquista de hegemonia insere-se a disputa de outra proposta de educação e de escola, que possam contribuir na formação de lutadores sociais preparados para a construção coletiva de seu futuro e da sociedade.

Freitas (2009 & 2010), ao desenvolver estudos e sistematizações sobre as experiências da Pedagogia Socialista da União Soviética no período de 1917-1931, faz considerações importantes sobre como o *estudo do meio* e a *auto-organização* dos estudantes são basilares para romper com a forma escolar capitalista. O estudo do meio implica conectar a escola com a realidade social e o trabalho socialmente útil, elementos-chaves para um processo educacional ligado à atualidade, à vida<sup>vi</sup>. A auto-

organização (autodireção ou autogestão) dos estudantes é importante para o desenvolvimento de estudantes engajados na mudança freireana das condições do presente, rompendo com práticas individualistas e com novas aprendizagens que se fazem pelo trabalho coletivo.

Conforme Freitas (2009), o trabalho coletivo visa a romper com o individualismo sem perder a individualidade de cada integrante do coletivo. Ressalta que o aprimoramento da nossa individualidade ocorre na medida em que nos confrontamos com o outro, com o coletivo, como momentos naturais e simplesmente diferentes. Defende, que há momentos para o coletivo e há momentos para o indivíduo e o desenvolvimento destes se dá numa continuidade dialética, em antagonismos diferenciados/integrados. Essa aprendizagem com o coletivo se deve à natureza formadora do diálogo, da interação com o outro que forma e transforma os sujeitos envolvidos. Paulo Freire (2016), ao longo de suas reflexões, também enfatizava que o diálogo não se resume a um método, mas fundamenta uma determinada concepção de conhecimento.

### **A formação de educadores do campo nas Licenciaturas em Educação do Campo**

A formação de professores por meio de uma Licenciatura específica, de atuação

transformadora, é uma das conquistas do Movimento da Educação do Campo. Transformar a escola do campo é um dos objetivos que mobilizam a formação na Licenciatura em Educação do Campo. Entre os estudos sobre essa política de formação, pesquisas com egressos(as) possibilitam conhecer e analisar movimentos de mudanças nessas escolas, além de contribuir com a continuidade e aperfeiçoamento dessa licenciatura.

A pesquisa, da qual resulta esse artigo, realizou-se com egressas do LeCampo da FaE/UFMG (LeCampo<sup>vii</sup>). A turma investigada ingressou em 2008 e fazia parte da experiência piloto, desenvolvida na FaE/UFMG, contribuindo, dessa forma, para a implantação dessa política de formação<sup>viii</sup>.

Cabe destacar a organização curricular dessa licenciatura implantada em regime de alternância, entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), visando à articulação entre conhecimento científico e realidade. Outra característica do curso é a formação multidisciplinar do docente, feita por área de conhecimento<sup>ix</sup>, o que contribui para atender às especificidades e dimensões educativas das escolas do campo, exigente de um profissional com formação mais ampla. Além disso, a formação por área apresenta a possibilidade de romper com

visões fragmentadas da produção do conhecimento, superando o modelo disciplinar desta formação, que visa ainda preparar o licenciando para a gestão de processos educativos, seja escolar ou comunitário. Objetiva-se a construção de um perfil de liderança, de capacidade organizativa e diretiva para transformações tanto no âmbito da escola como da realidade em que atua o egresso.

Segundo Caldart (2010), para cumprir com a transformação da escola do campo, torna-se necessário um projeto educativo de formação de professores que dê conta de pensar os caminhos até então construídos pela Educação do Campo e pelos movimentos sociais camponeses. A tarefa social colocada às LECs é a de preparação para uma escola que não existe, no duplo sentido: primeiro porque precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo e, segundo, porque precisa ser concebida com novos referenciais para as famílias e comunidades, que organizam sua vida em torno dos processos de trabalho/produção camponesa.

Em relação à formação ofertada pelo LeCampo, tem-se a afirmação no Projeto Político e Pedagógico (2008) de que o curso se dispõe “contribuir com a construção de políticas públicas para a educação básica no e do campo” (p. 18),

assim como o preceito de contribuir para a “formação contextualizada e consistente para o educador ser capaz de transformar político-pedagogicamente as escolas do campo” (*idem*). O curso se posiciona no âmbito da educação transformadora, comprometida com a realidade, com a comunidade e a formação do sujeito político.

### **A forma escolar na Educação do Campo: ações de mudanças nos caminhos trilhados por egressas do LeCampo**

As reflexões a seguir baseiam-se em observações - com notas registradas em diários de campo - entrevistas e análise de documentos de duas escolas, em que realizamos a pesquisa com egressas do LeCampo. Para fins desse texto, não estaremos identificando as escolas e o nome das egressas foi escolhido e autorizado por elas, para ser utilizado na pesquisa e nas publicações oriundas desta. Segue uma breve contextualização das escolas.

A “Escola 1” é uma escola municipal do campo, situada num município da região da Zona da Mata Mineira, em que a egressa Aniele atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura, do 6º ao 9º ano. Neste município foi implementada uma política de educação e de escolas<sup>x</sup>, baseada nos princípios da Educação do

Campo, com ampliação de anos escolares nos povoados e a disponibilização de vários projetos de formação continuada de professores.

A “Escola 2” é uma escola estadual do campo, situada em um assentamento do MST, localizado em um município da Região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais, em que atuava a egressa Bebé, como diretora da escola. A existência dessa escola era recente e sua criação foi uma conquista do MST e dos assentados.

A partir dos achados de pesquisa, buscamos discutir os limites e as possibilidades de transformação da forma escolar, considerando as ações desenvolvidas pelas egressas e pelas escolas citadas. Encontramos movimentos de mudanças significativos para esse processo de transformação, organizados a partir dos eixos: a) vínculo da escola com seu território; b) A prática pedagógica progressista; c) O trabalho coletivo e a auto-organização dos estudantes.

#### **a) O vínculo da escola com seu território**

O paradigma de campo com o qual as escolas dialogam é o campo da agricultura familiar e camponesa e da agroecologia. Esse vínculo se estabelece por meio da organização e do trabalho pedagógico, com movimentos

significativos para o propósito de transformação da forma escolar.

Utilizamos o conceito de território por corroborar com a ideia deste como um “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais” (Fernandes & Molina, 2004, p. 32). Fernandes (2006, p. 29) explica que “educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais”.

Na “Escola 1”, identificamos o vínculo da escola com as questões territoriais, tais como: a agricultura familiar, a produção cafeeira como principal atividade econômica do município, as relações de trabalho campo e cidade, a questão ambiental, que politiza e tensiona aquele espaço, tendo em vista a proximidade com a reserva de um Parque Estadual e a intenção de empresas minerárias explorarem a região.

Na pesquisa de campo identificamos que a escola é um lugar de referência e de encontros para a comunidade. Esta se faz presente nas atividades organizadas pela escola e também realiza, em seu espaço, festas de aniversário, exposições e outros eventos que envolvem a cultura e hábitos locais.

A forma como a escola trabalha as questões que envolvem o campo e seu território é, em geral, por meio de projetos pedagógicos. Diversas ações<sup>xi</sup> desenvolvidas pela escola foram mapeadas junto aos seus registros. Dentre elas se destacam o Projeto Ouro Branco e o Projeto Ouro Verde. Estes projetos estão atrelados a uma política pública desenvolvida pelo município, de incentivo a pequenos produtores familiares, que nas escolas do campo repercutem em projetos pedagógicos, envolvendo visitas dos alunos em propriedades pilotos, cursos, aulas e palestras proferidas por especialistas e produtores de leite e de café da região.

Portanto, a escola não está desconectada de seu meio, pelo contrário, está inserida e atuante, por meio do debate em torno da preservação do meio ambiente, da história e memória da comunidade e no esforço em promover o diálogo entre escola e os modos de trabalho e vida no campo.

O meio, isto é, a materialidade sócio-espacial do município, apresenta várias possibilidades para a relação entre trabalho e educação. Com a pedagogia de projetos, a “Escola 1” proporciona experiências de construção do conhecimento integrado às práticas vividas, aos problemas e situações contextuais, com ações e procedimentos

para alcançar um objetivo específico ou com atividades de encerramento de etapas do processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto estratégia didática para a relação entre teoria e prática, o uso da pedagogia de projetos cumpre o propósito de uma aprendizagem significativa, que possibilita ao aluno a compreensão da dimensão educativa do trabalho, que pode ser problematizado quando confrontado com os meios de produção existentes no território. Como já destacamos, inserir o educando em seu meio (e em suas lutas) contribui para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender seu espaço e transformá-lo (Freitas, 2009).

Na “Escola 2”, situada em um assentamento do MST, sob a direção da egressa Bebé, esse vínculo da escola com seu meio ocorre também por meio da pedagogia de projetos que relaciona a temática da agroecologia, da questão agrária e do meio ambiente. Na Educação do Campo, a agroecologia ganha importância nas experiências de formação e tem se constituído num debate fundamental para fortalecer a agricultura familiar camponesa - um projeto de soberania alimentar defendido pelos movimentos sociais e sindicais do campo.

O MST é um dos movimentos que se dedica ao debate da agroecologia nas áreas de reforma agrária, entendendo que seu

desenvolvimento depende de uma base territorial, isto é, da distribuição de terras, que permita a produção de alimentos saudáveis, capazes de alimentar o povo brasileiro. Para o MST, a agroecologia constitui a práxis social e produtiva dos camponeses, em que se cria e se maneja sistemas produtivos diversificados, a partir do trabalho, do estudo, da reflexão e da organização popular, tendo a natureza como aliada e não como inimiga (Zarref, 2018).

Na pesquisa identificamos que a agroecologia é uma discussão presente nas áreas do MST na região do Vale do Rio Doce, e, conseqüentemente, em suas escolas.

Na “Escola 2”, Bebé levou esse debate às turmas de EJA e do ensino regular. Afirmou que o mesmo veio de uma demanda dos alunos e por isso a escola desenvolve um projeto de aprofundamento de estudos e de intervenções nos lotes dos educandos. Em entrevista, a egressa relatou a experiência dessa discussão com os alunos dessa escola:

...veio uns pesquisadores da Fiocruz<sup>xii</sup>, e aí eles queriam saber como que é a questão da água... perguntaram do assentamento e a meninada do quarto e quinto ano desenhou o assentamento no chão, depois passou para o papel, bonitinho, fez um mapa do assentamento e marcou: onde tem

mina, onde as minas já secaram, onde tinha mina cercada e onde não tinha. A gente passou isso para os estudantes da EJA, da situação, e os meninos pediram para fazer um projetinho para eles, pra recuperar as nascentes deles... (Bebé, 2018, p. 4)

A iniciativa de Bebé revela a disposição e o compromisso em inserir no currículo da escola as preocupações e contradições do campo e do espaço em que a escola está inserida. Essa postura qualifica o debate dos educandos na escola, que têm a oportunidade de problematizar e atuar em seu espaço, frente às necessidades coletivas de produção e de vida. Esse é um projeto com inserção na realidade, a escola e as crianças encontram-se com a problemática da comunidade, visando a sua transformação. Nele, percebe-se uma questão relevante: mais do que levar as práticas do campo à escola, esta vai ao campo e sai de seu círculo restrito ao se integrar com essas práticas educativas, que estão na organização do assentamento. Além da discussão da agroecologia, Bebé relatou o desenvolvimento de outros projetos, que indicam a presença do debate sobre a questão agrária na escola, e que desenvolvem nos educandos uma relação de identificação com seu espaço de vida. Um desses trabalhos foi denominado “Lugar de Memória”, que objetivou a inserção dos educandos em seu meio, desenvolvido no período de 2016 a 2017,

abordando temas relativos ao meio ambiente, agroecologia e literatura.

Tendo em vista os temas que norteiam os projetos pedagógicos desenvolvidos na “Escola 1” e na “Escola 2”, podemos afirmar que ambas as escolas têm construído o movimento de inserir a escola em seu território. Ambas abordam e problematizam temas importantes de seu meio, com potencial para desenvolver a relação entre a realidade e o estudo teórico, com os feitos oriundos da prática e de saberes advindos do mundo do trabalho. Conforme Freitas (2009), quando se apreende a realidade e a complexidade dos fenômenos se remete à vida e, esta, às questões do trabalho, tem-se a possibilidade do estudo da natureza e da sociedade em conexão com o trabalho.

Já citamos Caldart (2015) quando afirmamos que um passo importante para transformar a escola do campo é partir do que temos, isto é, da escola concreta. Compreendemos que a escolha das escolas em trabalhar com a pedagogia de projetos é um ponto de partida, pois essa é uma metodologia, notadamente, mais conhecida entre professores. No entanto, precisamos problematizá-la, para que a crítica possa contribuir, conduzindo para passos mais largos nesse caminho de mudanças.

Devemos reconhecer que o trabalho com a pedagogia de projetos tem potencial

para o processo de ensino-aprendizagem e pode ser um recurso pedagógico capaz de estabelecer a relação entre teoria e prática. As escolas demonstraram avançar neste aspecto.

Não acompanhamos a execução dos projetos como um todo, o que limita, de certa forma, as considerações que fazemos. Porém, é necessário apontar que os projetos não podem ser artificialmente colocados e desenvolvidos em momentos pontuais. Eles têm de implicar em análise e em ação de transformação da realidade estruturada, num processo de ação-reflexão-ação, isto é, em práxis educativa. Nesse sentido, há sempre novos conteúdos, que extravasam os conteúdos originalmente selecionados, pois os projetos não podem ser tomados como temporalidades estanques em sua execução e precisam retomar, permanentemente, o processo histórico-social com o qual se relacionam.

## **b) A Prática Pedagógica Progressista**

Na “Escola 1” analisamos a prática pedagógica da egressa Aniele. Nas entrevistas, Aniele relatou as contribuições da formação no LeCampo para sua prática docente, com destaque para a ênfase dada à prática pedagógica. Afirmou que o curso mudou sua prática, pois, com essa formação, tornou-se mais preocupada com

a realidade dos alunos, desenvolvendo assuntos de interesse deles, com uma discussão mais política, a fim de torná-los mais conscientes de seu meio. A egressa ainda afirmou: “porque ali não foi só a área da linguagem, foram outras matérias que contribuíram para formação pessoal, que eu acho que faz toda diferença na vida de um professor” (Aniele, 2017, p. 20).

As observações feitas na sala de aula de Aniele ocorreram no contexto do desenvolvimento da atividade denominada “Roda de Leitura”. Foram quatro dias de observações cuidadosas de sua prática docente, no mês de abril de 2018, nas turmas de 6º a 9º ano, com anotações em Diário de Campo. A “Roda de Leitura” ocorria duas vezes ao mês e inseria-se no programa de ensino de literatura, objetivando a formação de leitores na escola.

Os alunos realizavam a leitura prévia de um livro literário de sua livre escolha. A liberdade, conferida ao aluno, permitia sua autonomia frente a práticas usuais nas escolas de leituras obrigatórias, pois as escolhas eram movidas por fatores individuais e subjetivos: o que o confrontava no momento da escolha da obra? O tema do livro, a capa, o tamanho, as imagens ou até mesmo os comentários dos colegas que já haviam realizado a sua leitura? Os alunos permaneciam com o

livro por 15 dias e, na data estipulada pela professora, faziam apresentações e trabalhos sobre o mesmo.

Aniele no máximo, em algumas situações, intervia sugerindo o gênero literário, dependendo do planejamento que estava executando no período. A cada encontro os alunos apresentavam uma breve sinopse do livro e desenvolviam uma atividade sobre o mesmo. Dentre as atividades conduzidas pela professora, presenciamos: a “ilustração da parte preferida do livro”, a “exposição dos desenhos em mural”, a “roda de apresentação e comentários sobre os livros”<sup>xiii</sup> e a “indicação literária”.

A prática pedagógica de Aniele revelou sua intencionalidade em promover o interesse e o gosto pela literatura, a partir da exploração e descoberta livre dos alunos pelo livro, sob um processo orientado, que exigia disciplina e rotina de leitura, sem cair na condução autoritária. Com isso, o educando estava sempre em contato com uma obra literária integral, com a leitura efetuada, modificando a relação dos alunos com o texto por permitir “a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra” (Rouxel, 2013, p. 6).

A disciplina numa tarefa é fundamental para o processo de aprendizagem e para a formação humana. Como um fato de auto responsabilidade e

de educação do próprio eu interior, desde que não seja conduzida de forma mecânica e coercitiva (Gramsci, 2006). É com relação à forma de execução da “Roda de Leitura”, que percebemos a sensibilidade de Aniele para essa questão.

O segundo passo da Roda de Leitura, a socialização da leitura, é um evento avaliativo, conduzido de forma dinâmica e criativa pela professora. Existem muitas maneiras de ler um texto e de expressar sua interpretação. Em uma atividade a expressão do educando foi por meio do desenho, que envolve habilidade criativa movida pelas emoções e afetos e pelo desafio de materializá-los em outra linguagem, o desenho. Já a atividade “indicação literária” promoveu o exercício da escrita, da argumentação e da seleção do destinatário.

Pela análise das experiências da “Escola 1”, identificamos que a formação de leitores e escritores é uma das ações que revela a preocupação da instituição com a formação do *aluno como sujeito*. As aulas observadas evidenciam como, no cotidiano pedagógico, essa formação está posta e dialoga com os propósitos da escola.

Promover a formação do educando como sujeito, num sentido amplo, significa, propiciar condições para que o educando tome posse de si mesmo, isto é, seja capaz de confrontar-se com situações



de vida de forma a ampliar o viver individual e coletivo. Para Freire (2016), significa enraizá-lo historicamente, exercitar sua liberdade, condição de sua humanização, inseri-lo em tarefas de seu tempo, posicionar-se, criticar, interferir e transformar a realidade.

Interpretamos, que essa prática da egressa e da escola em evidenciar a capacidade criadora do educando é potente para que ele se sinta como sujeito de cultura, capaz de criar e ser reconhecido pela sua produção, um passo importante para compreender sua capacidade de agir no mundo para transformá-lo. Dessa forma, a egressa demonstra uma prática pedagógica que foge aos moldes de uma educação bancária, que apenas “deposita” conteúdo no aluno.

Na “Escola 2”, em que acompanhamos Bebé na direção da escola, identificamos ações, que colocam em evidência a luta do MST por escolas e o desejo de construir outra forma escolar. Identificamos potencialidades na prática pedagógica de Bebé. Dentre elas, como já comentamos, a relação entre escola e família/comunidade com o debate da agroecologia, contribuindo para a inserção da escola e estudantes com seu meio.

Do ponto de vista pedagógico, esse trabalho revelou que, durante sua atuação como docente, o conhecimento e o trabalho

com os conteúdos não ficaram restritos à sala de aula. Ao desenvolver o tema da agroecologia, a egressa deu espaço para o diálogo entre saberes de diferentes conteúdos disciplinares e para inserir o educando numa problematização sobre seu meio, mas também com um contexto mais amplo, de crítica social e conscientização dos impactos do desenvolvimento tecnológico e industrial para o meio ambiente. Esse tipo de trabalho pedagógico pode ser considerado próximo como uma “pedagogia do meio” (Freitas, 2009).

Outro destaque da prática pedagógica de Bebé foi sua capacidade de orientação do trabalho pedagógico com os demais docentes da escola, e de mediação para o desenvolvimento do trabalho coletivo. No próximo tópico, aprofundaremos mais discussões sobre este aspecto.

Ao exercer a função de diretora da escola, Bebé expressa o desejo em dar uma “cara nova à escola” não apenas em seu aspecto físico, mas, principalmente, no pedagógico. Aliada à necessidade de “ocupar a escola” pela Pedagogia do Movimento e de proporcionar a ela um aspecto agradável e bonito, a egressa organizou uma Roda de Conversa, a fim de estimular a equipe escolar para o desenvolvimento de um projeto pedagógico. Uma primeira versão desse projeto foi rascunhada pela egressa,

contendo eixos que previam o trabalho com a história e a memória do assentamento e o desenvolvimento de mutirões e atividades visando ao embelezamento da escola, tais como pintura, plantio de flores e ampliação de seu espaço físico.

Após a Roda de Conversa, Bebé distribuiu aos professores cópias de seu projeto. Estes apresentaram dúvidas sobre sua realização, e Bebé possibilidades para esta. A professora de matemática afirmou que em sua disciplina não tinha o quê desenvolver nas ações do projeto. Bebé explicou possibilidades de atividades como, por exemplo, na temática de patrimônio desenvolver com os alunos uma maquete da comunidade e trabalhar medidas e formas. A professora de Português apresentou a mesma questão e Bebé orientou ações para sua disciplina como, por exemplo, resgatar a memória e a história das festas e atividades já desenvolvidas pela escola e organizá-las em um livro de memórias, enquanto ensina aos alunos a escrita, a sistematização e os conteúdos de linguagens.

O diálogo de Bebé com as professoras demonstra como ela encara o trabalho com os conteúdos. A sua longa experiência como professora e a formação multi e interdisciplinar para o trato das áreas de conhecimento, conforme as

orientações do LeCampo, são fatores que possibilitaram à egressa superar uma visão fragmentada do conhecimento e do trabalho com os conteúdos:

Eu penso assim, a gente como professora que tem que mudar o nosso jeito... eu converso com os meus meninos assim – ‘no seu dia-a-dia, você faz tudo separado? Tem a hora da matemática? Tem a hora do Português? Como é que você faz isso na vida?’. As coisas não são assim na vida!... É Português porque a gente está interpretando’. – ‘É História porque fala da vida dos antepassados, e é Geografia porque está falando de cada lugar em que a pessoa (vive)... Pois então? Não tem nada muito separado!... Aí a gente vai tentando trabalhar até na cabeça da gente... (Bebé, 2017, p. 27).

Os episódios relatados sobre as práticas pedagógicas de Aniele e Bebé, confirmam que o LeCampo tem contribuído para a formação de docentes capazes de desenvolver práticas pedagógicas progressistas e transgressoras de uma forma escolar conteudista, bancária, que tende a fragmentação do conhecimento. A prática sensível de Aniele revelou o reconhecimento do educando como sujeito, com o estímulo a sua capacidade criadora; a visão de totalidade sobre o trabalho com o conhecimento de Bebé, revelou a potencialidade de trabalhos interdisciplinares e integradores.

### **c) O Trabalho coletivo e auto-organização dos estudantes**

Afirmamos com Caldart (2015) e Freitas (2009 & 2010), que a realização do trabalho coletivo e o estímulo à auto-organização dos estudantes são aspectos cruciais para movimentos de transformação da escola do campo.

Na “Escola 2”, dirigida por Bebé, podemos dizer que há iniciativas mais promissoras para o desenvolvimento desses processos, como relatado nos episódios a seguir.

O primeiro episódio refere-se à maneira como os alunos do 4º e 5º ano (turma multisseriada) recebem os que visitam a escola: entoam um canto de recepção “seja bem vindo o-lê-lê”.

Nessa escola, os estudantes demonstram maior autonomia, participam de reuniões organizadas pela diretora, dos momentos de decisão, sendo partícipes em momentos de mutirões, organizados em conjunto pelo Movimento e pela escola, para a reforma e a adequação de seu espaço físico.

O MST, por meio da Pedagogia do Movimento, busca desde cedo promover nas crianças e jovens a condição de sujeitos partícipes da luta de um novo projeto de sociedade. Por isso, o Movimento trabalha sua organização com as crianças, no movimento “Sem

Terrinha”, iniciativa/tomada de posição, com a autonomia e a mística, presentes em todos os eventos e encontros do MST. Destaca Caldart (2001), que o Movimento busca afirmar uma identidade nos sujeitos, que “fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores (ou antivalores) que a sustentam” (idem, p. 212).

Tendo em vista esses elementos, consideramos que na “Escola 2” há um contexto promissor para o desenvolvimento da auto-organização dos estudantes, cuja a efetivação vai depender da capacidade articuladora do Movimento e da egressa, que demonstra sensibilidade, em seu esforço para promover um trabalho coletivo, integrando docentes, estudantes e moradores do assentamento. No tópico anterior, mencionamos a articulação da egressa na promoção de uma Roda de Conversa, que envolveu docentes, discentes da EJA e lideranças do assentamento. Nesse evento, observou-se que a mediação, orientação e diálogo com a equipe escolar se desenvolveu de forma horizontal, não autoritária e com amorosidade, o que lhe deu abertura junto aos professores, gerando um clima de colaboração para o desenvolvimento do projeto coletivo.

Essas ações criam sentimento de pertencimento e comprometimento dos docentes com a realidade, o MST e a escola; gerando compromissos e valores em professores que não são militantes do MST.

Concordamos com Paulo Freire na afirmação do papel político da educação, uma relação de/entre sujeitos, que devem se encontrar numa perspectiva democrática e dialógica. Bebé assume o papel mediador, não só administra, mas pratica uma concepção de educação que interage com os desafios do movimento social, confirmando a tese de que as transformações na escola do campo são possíveis quando o (a) egresso (a) está engajado (a) em movimentos sociais e sindicais do campo, contribuindo para um circuito virtuoso e mutuamente estimulante de melhores práticas, tanto do movimento como das práticas pedagógicas da escola, que amplia seu engajamento social.

### **Considerações finais**

O estudo com egressas do LeCampo nos permite afirmar que as Licenciaturas em Educação do Campo podem formar educadores capazes de promover processos de mudanças da forma escolar. Consideramos que, num movimento circular, essa transformação é favorecida em situações onde os egressos estejam

engajados em movimentos sociais e sindicais do campo, que estimulem e endossem suas práticas pedagógicas e sociais que, por sua vez, tendem a retroagir como impulso maior de seu próprio engajamento junto ao movimento.

Com relação à concepção de educação e à ruptura com a forma escolar capitalista, afirmamos que movimentos de mudanças contribuem para a transformação das escolas do campo. Tais movimentos podem estar em projetos que permitem inserir o educando em seu meio, permitindo que o mesmo, compreenda as relações sociais, culturais e de trabalho. Tais práticas promovem por essa maneira uma educação omnilateral.

O campo e suas contradições surgem nas ações das egressas e da escola em que atuam, o que significa que as licenciadas não somente trazem esse debate como o vivenciam em seu cotidiano, como forma de vida e trabalho. Trata-se de uma vivência que não se dá de forma individual e isolada, mas diretamente relacionada ao território e ao espaço em que atuam, aos movimentos sociais e sindicais dos quais participam, o que revela uma relação de interdependência para a evidência e necessidade desse debate na escola.

Identificamos a preocupação com o trabalho coletivo, e de uma prática pedagógica que reconhece o educando

como sujeito, evidenciando seus saberes e capacidade criadora.

Destacamos que tanto os movimentos quanto o LeCampo são fundamentais para a qualidade da formação.

Como crítica construtiva às experiências estudadas, consideramos que para avançar em movimentos de transformação da forma escolar faz-se necessário mudanças estruturais na escola. Essas, incluem, mas estão além do emprego de estratégias didáticas que rompem com os modos tradicionais de ensinar e aprender, como a Pedagogia de Projetos. Criar senso de responsabilidade, trabalho coletivo e de tomada de decisões entre professores, comunidade e alunos (auto organização dos estudantes) é um passo importante para essa trajetória. Neste aspecto, a “Escola 2” apresentou maiores avanços.

Defendemos que a inserção do licenciado em movimentos sociais e sindicais em seus territórios fortalece sua prática social. Não podemos esperar que o egresso sozinho e de forma isolada consiga dar vazão a discussões, debates e ações expressivas sobre a luta pela terra. Por isso os processos de formação das LECs devem estimular o engajamento político e social dos estudantes em movimentos coletivos, construindo, desde a formação inicial,

projeto e práticas com vistas à mudança da forma escolar nas comunidades onde residem.

## Referências

Caldart, R. S. (2001). O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, 15(43), 207-224.

<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>

Caldart, R. S. (2010). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In Caldart, R. S., et al. (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo* (s./p.). São Paulo: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2015). Caminhos para transformação da escola. In Caldart, R. S., Stedile, M. E., & Daros, D. (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo* (s./p.). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular.

Fernandes, B. M., & Molina, M. C (2004). O campo da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Coleção por uma Educação do Campo, n. 5. (pp. 53-90). Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

Freire, P. (2011). *Educação e mudança*. Trad. Lilian Lopes Martin. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2016). *Pedagogia do Oprimido*. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, L. C. (2009). A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito.

In Pistrak, M. M. (Orgs.). *A Escola-Comuna* (s./p.). São Paulo: Expressão Popular.

Freitas, L. C. (2010). Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*, 20(35), 89-99.

Gramsci, A. (2006). *Cadernos do Cárcere, Volume 2: Os Intelectuais*. O Princípio Educativo. Jornalismo. 4 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Molina, M., & Sá, L. M (2012). Escola do Campo. In Caldart, R., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 326-333). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Projeto Político Pedagógico/PPP. (2008). Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal de Minas Gerais. *Faculdade de Educação*.

Rouxel, A. (2013) Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In Dalvi, M. A., Rezende, N. L., & Jover-Faleiros, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola* (pp. 17-33). São Paulo: Parábola.

Silva, M. S. (2018). O movimento da educação do campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia decolonial. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 13(34), 77-94. [https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens\\_ed.2018.Vol13.N34.pp77-94](https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2018.Vol13.N34.pp77-94)

Vicent, G., Lahire, B., & Thin, D (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-47.

Whitaker, D. C. A., & Antuniassi, H. R. (1993). Escola pública localizada na zona

rural: contribuições para sua estruturação. *Cadernos Cedes*, 33, 9-42.

Zarref, L. (2018). Agroecologia e o MST. MST. Recuperado de: <http://www.mst.org.br/2018/10/24/agroecologia-e-o-mst.html>.

---

<sup>i</sup> Esse artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutoramento realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os nomes das pesquisadas mencionados são fictícios e foram escolhidos pelas participantes. Omitiu-se também o nome das cidades e das escolas em que elas trabalham.

<sup>ii</sup> Freitas apresenta algumas propostas de organização e trabalho pedagógico inspiradas nas contribuições da Pedagogia Socialista, desenvolvidas principalmente no período de 1917 e 1931 na União Soviética.

<sup>iii</sup> Grifo nosso.

<sup>iv</sup> Grifo da autora.

<sup>v</sup> Termo tomado de V. N. Shulgín (1924).

<sup>vi</sup> Freitas (2009, p. 95) explica que a pedagogia do meio envolve uma formação que trabalha: “o sujeito e seu meio; o meio e seu conhecimento; o sujeito e suas lutas; o sujeito e seu conhecimento; o sujeito e seu trabalho; os sujeitos e o meio com suas contradições (...)”.

<sup>vii</sup> Utilizaremos a sigla LECs quando nos referirmos, de forma geral, a essas licenciaturas no Brasil e LeCampo, à licenciatura da FaE/UFMG, pois é a sigla utilizada por esta universidade.

<sup>viii</sup> O Pronera e o Procampo contribuíram para a construção pedagógica e a institucionalização dessa licenciatura nas universidades brasileiras. Por meio do Edital SESU/SETEC/SECAD/MEC nº 02/2012, 42 IES federais foram aprovadas para implementar essa licenciatura como um curso regular.

<sup>ix</sup> Na FaE/UFMG as áreas de conhecimento ofertadas são: Ciências Sociais e Humanidades (CSH), Letras, Artes e Literatura (LAL), Ciências da Vida e da Natureza (CVN) e Matemática.

<sup>x</sup> Essa política de Educação do Campo foi implementada das gestões municipais de 2004 a 2008 e de 2008 a 201x.

<sup>xi</sup> Essas ações envolvem Projetos Pedagógicos, Feiras, Festivais e Palestras na escola.

<sup>xii</sup> Fundação Oswaldo Cruz.

<sup>xiii</sup> Atividade realizada no pátio da escola.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 21/07/2021  
Aprovado em: 12/10/2021  
Publicado em: 13/11/2021

Received on July 21th, 2021  
Accepted on October 12th, 2021  
Published on November, 13th, 2021

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

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

**Conflitos de Interesse:** As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

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

APA

Angelo, A. A., & Kruppa, S. M. P. (2021). Egressas da Licenciatura em Educação do Campo: Caminhos na Mudança da Forma Escolar. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e9057. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9057>

ABNT

ANGELO, A. A.; KRUPPA, S. M. P. Egressas da Licenciatura em Educação do Campo: Caminhos na Mudança da Forma Escolar. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e9057, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9057>