

APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS: A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFMG COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E UNIVERSIDADE

CÉZAR LUIZ DE MARI

AMARILDO SOUZA HORÁCIO

MARCELO LOURES DOS SANTOS

Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil

RESUMO: Os autores deste artigo analisam a experiência de implantação das duas primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo foi compreender os níveis da participação dos Movimentos Sociais que originaram a proposta e os processos educativos decorrentes do programa. A categoria *Organicidade* foi o guia das análises, destacando a necessária mediação político-pedagógica dos sujeitos no projeto. Concluímos que a maior ou menor participação dos sujeitos consolida ou não o princípio educativo em projetos com foco em políticas para educação do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Organicidade. Licenciatura em Educação do Campo. Intelectual Orgânico.

INTRODUÇÃO

[...] as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. [...] (MÔNICA MOLINA; MARIA ISABEL ANTUNES ROCHA, 2014).

Este artigo é parte de investigação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Viçosa, encerrada em abril de 2015 (HORÁCIO, 2015). Foi analisado o processo de construção do Curso Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (LeCampo/UFMG), tomando por base a experiências de implantação das Turmas 2005 e 2008. A metodologia utilizada foi composta por análise de documentos de fundação e entrevistas com docentes e estudantes envolvidos no Curso. Um dos autores deste artigo, que é proveniente de movimento campestino, também foi estudante do Curso, e acompanhou as duas Turmas como observador participante. A base documental, as entrevistas e as observações foram acompanhadas e cotejadas com as referências de autores atuais que refletem sobre a educação do campo.

O artigo está dividido em três partes, a saber: a educação do campo e os movimentos sociais, pelas quais são retomados alguns princípios norteadores originados nas organizações e lutas do campo. Em seguida, é apresentada a história da constituição do LeCampo/UFMG buscando os seus aspectos organizativos e participativos, e no próximo item é discutida a Organicidade como princípio dos movimentos sociais.

Por Organicidade nos referimos à articulação entre a UFMG e os movimentos sociais do campo, relação marcada por vínculos entre instituição social e movimentos de base campestina. Num sentido amplo, o termo orgânico é entendido e se estende ao conceito de *práxis*, na perspectiva caracterizada por Vázquez (2007), onde a vida prática e a teórica são lados de uma mesma unidade. Consideramos que a Organicidade na *práxis* do LeCampo, nas turmas analisadas, esteve diretamente relacionada à adoção dos processos educativos e propositivos oriundos dos grupos campestinos em seu *modus operandi*. A utilização da categoria Organicidade pelos movimentos sociais também possui raízes no conceito de intelectual orgânico, cunhado por Gramsci (2000), pois a *práxis* que permite maiores avanços na conquista dos direitos é sempre mediada por intelectuais organicamente vinculados aos grupos de onde se origina. Para este autor, o desenvolvimento da sociedade moderna recria as relações sociais originando também novos intelectuais, cujas funções são estabelecidas e desenvolvidas na sociedade civil, espaço privilegiado do consenso. O intelectual orgânico, ainda segundo Gramsci, é uma figura nova, produzida pelo industrialismo e traz consigo os necessários vínculos orgânicos entre os grupos sociais onde são originados seus intelectuais e as proposições que empreendem em favor destes grupos.

O pensamento de Gramsci, no Brasil, se tornará conhecido entre os movimentos sociais a partir da década de 1980, trazendo também um maior alargamento do conceito de intelectual, entendido por ele como atividade exercida por todos os que participam de alguma concepção de mundo. A categoria Organicidade se depreenderá da noção de intelectual orgânico, no sentido intuído pelos movimentos sociais, de que, quanto mais vínculos os membros de determinado grupo possuírem com a sua classe social, maiores são as chances de realização das causas que defendem. No caso deste artigo, buscamos interpretar, à luz da Organicidade, os vínculos entre os movimentos camponeses provenientes dos movimentos camponeses e a UFMG, na realização de políticas públicas de educação. Os movimentos camponeses compreendem que as possibilidades de êxito na produção, elaboração, execução e avaliação de políticas públicas para estes grupos estão atreladas diretamente aos vínculos orgânicos dos envolvidos com as organizações camponesas. É importante salientar que a Organicidade, no sentido aqui tratado, é muito utilizada na tradição oral dos movimentos sociais, com pouco material sobre ela. Na nossa incursão investigativa chegamos à aproximação da categoria com as de *práxis* e de intelectual orgânico. Em um sentido mais específico, observaremos que a categoria será tratada no LeCampo como gestão participativa e organização coletiva dos estudantes, se aproximando da concepção de autores como Bahniuk e Camini (2012).

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS

A história da educação do campo brasileiro traz as marcas da organização política e social ao longo do século XX. Neste sentido, seus primeiros registros podem ser encontrados na literatura a partir da década de 1930, denominada como Educação Rural, que ao longo desse século se caracterizou por uma visão urbanocêntrica, “em que o mundo urbano se impõe sobre o mundo rural e o subordina” (RIBEIRO, 2010, p. 196), além da constituição de políticas educacionais precarizadas (BEZERRA NETO, 2003).

A Educação do Campo tem suas bases nas lutas dos movimentos camponeses no Brasil, tendo como foco inicial a educação na reforma agrária. Abundam artigos, resenhas e ensaios na literatura especializada sobre as experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST¹), que fora precursor desse debate no início da década de 1980, evidenciando a necessidade de escolas nos acampamentos e assentamentos, bem como

uma formação ampla dos educadores que nelas atuariam. Nesse momento, as orientações e as proposições do MST sobre a educação para os assentamentos se sustentaram num sentido amplo da escolarização a partir da *práxis* e também como direito:

Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo da formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados do ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas (MST, 2005, p. 233).

Todavia, somente a partir da década de 1990 culminam as discussões referentes à Educação do Campo, no sentido que utilizamos hoje, pautando a reconfiguração do conceito de Educação Rural, sustentado na natureza peculiar das escolas do campo. Juntava-se a isso a reivindicação de um efetivo programa de Reforma Agrária, a melhoria do acesso à infraestrutura para produção, além de políticas educacionais, culturais e de saúde do campo, em clara oposição à concepção do agronegócio, e sua perspectiva exclusivamente mercantil.

A sistematização desse processo aconteceria em 1997, no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (MST, 1997).) realizado em Brasília/DF, organizado pelo MST, UNESCO e CNBB (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999). O documento final do I ENERA com o título: *Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro* apresentou à sociedade brasileira uma proposta de Educação do Campo para além das questões educacionais, enfatizando o caráter político da mesma:

Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais, compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro. (MST, 1997).

Se as políticas educacionais estavam entre as demandas deste movimento, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)², criado em 1998, foi uma das primeiras conquistas, inaugurando assim, uma nova proposta educacional para o “rural”. A implementação, nesse mesmo ano, do Curso de *Pedagogia da Terra*³, com a parceria dos movimentos do campo e a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, constitui-se marco na elaboração das propostas para formação de professores no contexto da Reforma Agrária. (MST, 2002).

As experiências dos cursos de *Pedagogia da Terra* enfatizaram a noção de que a educação não poderia se restringir ao acesso à escolarização, mas na deflagração de um processo de formação ampla e irrestrita dentro dos acampamentos e assentamentos. A partir desse marco, outras articulações foram desencadeadas no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, dentre as quais, a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo - CNEC, em 1998. A Conferência é conhecida como o nascedouro do movimento Nacional da Educação do Campo, no sentido dado hoje⁴, buscando superar inclusive uma grave lacuna na formação de professores/educadores do campo.

Em Minas Gerais essa demanda foi registrada pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES) de Belo Horizonte – MG, que sintetizou a necessidade da seguinte maneira:

I) Insistir junto às Universidades públicas para que criem cursos de nível superior em cada estado, com currículo adequado à Educação Básica do Campo; II) Reorganizar as formas, os currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores/as para que atendam a educação básica e a educação especial, tendo como referência a realidade do campo; III) que os estados e municípios promovam a formação de educadores em parceria com instituições comprometidas com as Escolas do Campo (CEDEFES, 1998, p. 62).

Ademais, o protagonismo dos movimentos sociais nesse debate é percebido no território mineiro por meio da articulação da Rede Mineira de Educação do Campo, que a partir de agora, trataremos apenas como Rede Mineira. Essa articulação foi

[...] discutida e refletida no I Encontro Estadual 'por uma educação básica do campo', realizado em 05 a 07 de junho de 1998, em Belo Horizonte, sendo promovido pelo MST, FETAEMG, CPT, AMEFA e CEDEFES. No período de 2000 a 2004 se articulou principalmente através do "Encarte da Educação do Campo", da AGENDA CEDEFES, boletim mensal da entidade. Em 2005, realizou em parceria com o MEC/SECAD o I Seminário de "Educação e Diversidade" com o objetivo de divulgar e fortalecer a execução das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo⁵. (REDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, p. 1, *nota 12: inserção nossa*).

A Rede Mineira se constitui como espaço de formação de lideranças, espaço político de discussão sobre as questões conjunturais do campo e

de articulação e planejamento de trabalho com as escolas/experiências de educação do campo.

No ano de 2007 foi criado, no âmbito do Ministério da Educação/Secretaria de Alfabetização, Diversidade – SECAD⁶, o Programa de Apoio à Formação Superior Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. É a partir desse programa que são criados cursos pilotos de Licenciatura do Campo em quatro universidades federais, a saber: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe (FREITAS, 2011).

Diante da implantação e constituição dessa política, a Rede Mineira teve um papel preponderante nos processos de desenvolvimento do LeCampo na UFMG, principalmente na segunda turma, chamada de Turma 2008, que preconizou a gestão articulada entre as instituições, seus formuladores e os movimentos que participaram da elaboração da proposta. O LeCampo reconhecia e reforçava os processos pedagógicos desenvolvidos pelos movimentos sociais. Neste sentido, a participação dos sujeitos na formulação das “propostas pedagógicas a ele destinadas” (RIBEIRO, 2010, p. 173) se constituía em uma de suas principais contribuições. Esse processo, no entanto, não se apresentava sem tensões e contradições⁷ nas relações entre os movimentos do campo ao longo de sua existência e as instituições com as quais se realizaram as parcerias, em particular trataremos aqui das relações com a UFMG. Quando a proposta de parceria se estabeleceu, em 2005, cultivava-se do lado dos movimentos a perspectiva da Organicidade como modo de pensar e organizar o Curso e na contribuição por meio dos métodos e metodologias vivenciados nas lutas do campo. Com isso haveria o fortalecimento e o desenvolvimento de políticas públicas, com a participação dos sujeitos coletivos⁸ na construção, implementação e avaliação do LeCampo. Da parte da Universidade observou-se um empenho em implantar essa proposta, embora, durante sua execução, processos institucionais tenham produzido contradições que dificultaram a manutenção e/ou esvaziamento de sentido desta Organicidade.

A Organicidade era entendida no modo pelo qual os sujeitos conduziam e/ou eram conduzidos em seus processos de formação nas mediações com as instituições relacionadas. É oportuno expor uma das ideias de Roseli Caldart, quando refletindo sobre as intencionalidades na formação de professores do campo, nos ajuda na interpretação do sentido dado à Organicidade pelos movimentos em sua relação proposta com a UFMG. Segundo a autora:

[...] Outra compreensão necessária se refere à palavra **conduzir**, entendida não como ação de uma pessoa que tenta transformar o destino formativo da outra, mas sim como intencionalidade e diretividade na atuação coletiva sobre as circunstâncias objetivas em que determinado processo educativo acontece e que permite a cada pessoa fazer escolhas que vão desenhando sua ação/formação/transformação. (CALDART, 2007, p. 17, grifo nosso).

Dessa forma, a Organicidade se relaciona com os processos de emancipação e de formação crítico-reflexiva dos sujeitos. Finalmente, são as contradições que surgem na relação entre os movimentos que compõem a Rede Mineira de Educação do Campo e os efeitos dos ajustes normativos e institucionais no LeCampo, os objetos de análise a seguir.

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFMG: HISTÓRIA E CONSTITUIÇÃO

A experiência do LeCampo teve início com a proposta de um Curso de Licenciatura em *Pedagogia da Terra*, no ano de 2005⁹, nos moldes dos demais cursos para formação de professores do Pronera, desenvolvido numa parceria entre a UFMG e o MST/Via Campesina (GONSAGA, 2009; HORÁCIO, 2010; ROSENO, 2010). Vários debates e reformulações a partir dessa experiência levaram à decisão de propor uma licenciatura que superasse a habilitação até então definida na formação dos cursos de Pedagogia. Buscando referências em outras iniciativas de formação de professores, a proposição ficou assim constituída:

A equipe do MEC/SECAD constatou que, pela proposta inédita, o curso não seria mais um curso de graduação, mas sim um curso de Licenciatura por excelência, pois os cursos de Pedagogia segundo as novas normas da LDB 9394/96 só poderiam certificar até as séries iniciais, ou seja, de 1ª a 4ª séries, e o curso propunha em seu projeto certificar para atuação no ensino médio. Assim, nasceu e legitimou-se o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo do Brasil. (ROSENO, 2010, p. 109).

A Turma 2005 foi composta por 60 estudantes provenientes de movimentos sociais com experiências em organizações camponesas, no sentido dado pela Organicidade. Compunha um quadro geograficamente representativo do Estado de Minas Gerais vindo do Leste, Norte, Sul, Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce, Zona da Mata e Metropolitana de Belo Horizonte e, em termos do país, cobriam as regiões Sudeste, Nordeste e

Centro-Oeste. A maioria desses estudantes exercia a função de docência em escolas do campo, alguns vieram dos movimentos sociais da Via Campesina.

Destacamos aqui a Via Campesina como mediadora deste Curso em função de sua importância no processo organizativo dos camponeses e pela sua inserção orgânica junto às famílias do campo

A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis [...] Em suas ações e documentos, a Via Campesina tem se manifestado contra a padronização das culturas, o produtivismo, a monocultura e a produção unicamente para exportação, características do modelo de desenvolvimento do agronegócio. (FERNANDES, 2012, p. 767).

Na Turma 2005, além do MST, outros movimentos da Via Campesina compuseram a turma: o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, o Movimento das Mulheres Camponesas - MMC, a Cáritas, a Comissão Pastoral da Terra - CPT e o Centro de Agricultura Alternativa - CAA.

O programa priorizou a capacitação de educadores que já atuavam em sala de aula, com uma proposta pedagógica que previa a unidade formativa técnica e humanística, conforme proposição gramsciana (GRAMSCI, 2000). Em termos de gestão, destacavam-se as discussões sobre a Organicidade, materializadas na auto-organização dos estudantes, a participação dos movimentos nas decisões políticas, curriculares e estratégicas, entre outras mediações decisórias do LeCampo.

Destaca-se a participação efetiva dos diferentes grupos da Via Campesina no processo de seleção dos ingressantes, na indicação de docentes e de disciplinas, nas intervenções místicas no processo formativo, o que garantiu ao curso uma identidade teórica, política e organizativa. Essa Organicidade reproduzia o modo de fazer cotidiano da Via Campesina.

O cotidiano da turma envolvia além do Tempo Aula, que tinha a maior carga horária, outros tempos educativos, como Tempo Mística, Tempo Cultura, Tempo Núcleo de Base, Tempo Estudo e tempo destinado às reuniões de coordenações da Turma e do Curso¹⁰. Em suma, a dinâmica diária do curso mesclava atividades de formação acadêmica e atividades de formação política, visando à conceituação crítica de educação e escola. A Turma 2005 foi referência para a implantação de projetos-piloto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo nas quatro universidades federais, sendo a própria UFMG uma das instituições que desenvolveu essa experiência.

Passados três anos do início da primeira turma, a Faculdade de Educação da UFMG dá um passo adiante com a implementação da “Turma 2008”, já sob gestão do Ministério da Educação – MEC. Essa segunda turma desenvolve suas atividades em meio à ampliação da Educação do Campo na FaE/UFMG, com o Núcleo de Pesquisa e Estudos na Educação do Campo (2009), Programa Saberes da Terra (2010), Programa Escola Ativa (2011), coordenadas pela equipe que acompanhava o LeCampo.

A Turma era composta por 60 estudantes, e também contava com representação de várias regiões do Estado, com destaque para a presença maciça de estudantes das regiões Norte, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri. A faixa etária média era de 18 a 29 anos. (ANTUNES ROCHA; DINIZ; MARTINS, 2011).

Nessa turma, novas organizações e instituições foram incorporadas, dentre elas as Prefeituras Municipal de Miradouro e São João das Missões e a Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER, além da Rede Mineira em Educação do Campo. Sobre essa ampliação, destacamos que:

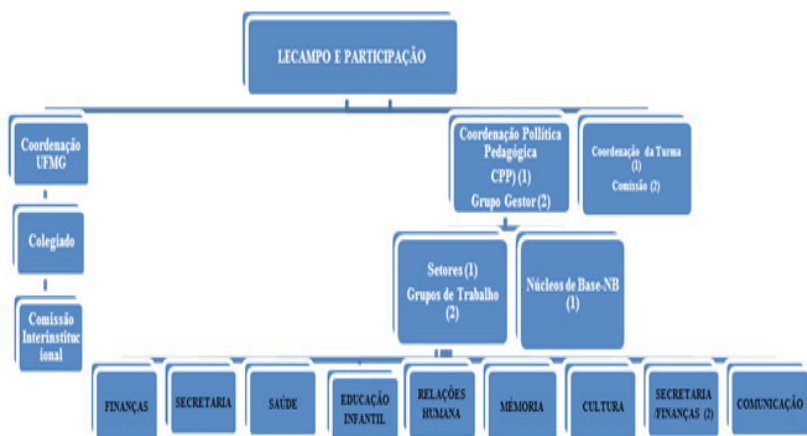
Todos reconheceram que esse período, desde fevereiro de 2007, quando iniciamos essa parceria com a FaE e entre as entidades da Rede de Educação do Campo, tem sido um processo rico de muita aprendizagem e que vale a pena o esforço que se está fazendo em torno da educação do campo, envolvendo um leque tão amplo e diverso de entidades e órgãos públicos. (REDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2008, p. 8).

O perfil dos estudantes da nova turma era de “filhos e filhas de famílias de agricultores, professores e técnicos que atuavam no campo, quilombolas, geraizeiros, atingidos por barragens, educadores das Escolas Famílias Agrícolas, assalariados rurais” (ANTUNES ROCHA; DINIZ; MARTINS, 2011, p. 30). A Turma 2008 assumiu para si o debate acerca da Organicidade, estreitado, porém seu sentido para a organização interna. Todavia, o fato de haver menos estudantes provenientes de experiências organizativas e/ou sem experiência junto aos movimentos sociais, enfraqueceu os vínculos orgânicos entre as partes envolvidas (HORÁCIO, 2010). O arrefecimento da Organicidade faz o LeCampo distanciar-se do cotidiano e das pautas centrais dos movimentos que haviam inicialmente projetado e auxiliado o programa. Como consequência, os vínculos entre a UFMG e as demais organizações do campo foram aos poucos tomados pelos mecanismos burocráticos reforçando uma forma de parceria desvinculada e prontamente afeita ao instituído. Sobre isso, refletiremos mais longamente no tópico a seguir.

A ORGANICIDADE COMO PRINCÍPIO

A seguir, apresenta-se o organograma com os espaços organizativos das turmas. Nele demonstra-se as atividades participativas comuns a ambas as turmas, com suas especificidades sinalizadas pelo número 1, referente à Turma 2005, e 2, à Turma 2008.

Figura 1 - Espaços de Participação no LeCampo/UFMG.



Fonte: Horácio, 2010.

Embora seja visível a diversificação de espaços e temas para a participação no LeCampo/UFMG, ela não necessariamente se reflete no cumprimento da organicidade, objeto de análise deste artigo.

A Organicidade¹¹, como já referido nesse ensaio, é a transposição de práticas sociais consolidadas nos movimentos sociais de planejamento e de condução de processos organizativos para a proposta pedagógica do Curso. No caso do LeCampo, ela se concretizou no modo como os estudantes foram organizados, a saber: Núcleos de Base, Setores, Grupos de trabalho, Coordenações e Comissões. Esses espaços, além de formativos, garantiam uma melhor sistematização e organização das propostas e demandas dos movimentos na relação com a Universidade.

A forma como o LeCampo se apresentava era inovadora no que se referia a um curso de graduação, por isso uma ação coordenada e organizada era fundamental para o planejamento, estabelecimento de acordos e sua

execução. Neste sentido, demonstrava também a necessidade de auto-organização dos estudantes para construir ações que iriam desde a manutenção administrativa do curso, às suas discussões político-pedagógicas. Bahniuk e Camini (2012) abordam a problemática da Organicidade no contexto das escolas da educação básica, em acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária que nos ajuda a entender o conceito. Para as autoras:

Na escola, a Organicidade refere-se às várias formas de organização vivenciadas pelos educadores e educandos, bem como à relação da escola com a comunidade acampada e as instâncias do Movimento. Nas escolas itinerantes, exercita-se a organização e aprende-se a desenvolver a coletividade [...] Os tempos educativos, como tempo aula, tempo formatura, tempo auto-organização, tempo trabalho, entre outros, desafiam a escola a mover-se, estimulando formas mais participativas de gestão. Estes tempos são uma tentativa de buscar desenvolver a formação humana em todas as suas dimensões: cognitiva, política, estética, afetiva [...]. (BAHNIUK E CAMINI, 2012, p. 336).

É possível afirmar que a Turma 2005 tratou da Organicidade como algo central para a sobrevivência da proposta política e pedagógica cultivada nos movimentos de base. Neste sentido, Horácio (2010) analisa a Organicidade desta turma da seguinte maneira:

A Organicidade interna que permeia o curso, seja na Universidade, seja no Centro de Formação do Movimento, foi fundamental para a manutenção diária do curso. Ela foi propulsora do debate, da importância de disciplinar-se, e contribuiu consideravelmente no que se pode dizer do avanço na formação de cada um no que diz respeito à auto-superação, do que disseram 'nossos próprios desvios'. Foi através dessa Organicidade que se conseguiu manter a unidade da turma. E conseguiu-se! Como diz um dos educandos: 'romper a cerca desse latifúndio para poder debater essa sociedade que temos e que queremos' (HORÁCIO, 2010, p. 37).

Para a Via Campesina, a formação ocorre em todas as dimensões da vida, não se limitando à sala de aula. Essa unidade formativa implica no reconhecimento da totalidade como campo de conhecimento, compreendendo que todas as dimensões vivenciadas vinculam-se a uma mesma realidade, seja ela política, social ou econômica. Nestes termos, podemos recorrer ao conceito de escola unitária de Gramsci (2000) que pressupunha a integração teórica e prática como dimensões singulares da formação escolar. Na medida

em que se observava o enfraquecimento das relações teórico-práticas no LeCampo, observava-se também o distanciamento dos movimentos que participaram de sua fundação e os parceiros do curso.

No caso do MST o afastamento se deu pela opção de investimento em implantação de cursos em parceria com o Pronera, em grande medida pelo histórico dessas formações e pelos espaços de diálogos de gestão / organização já consolidados. No caso da Rede Mineira de Educação do Campo, apesar de ter havido uma participação mais coesa no processo de implantação da Turma 2008, a Rede não conseguiu articular as demandas dos movimentos em relação ao curso, havendo uma pulverização dos objetivos de cada organização que dela faziam parte. Esse arrefecimento por parte do MST e da Rede Mineira alimentou uma tendência que desde a primeira turma já se apresentava, a diminuição do número de estudantes que eram lideranças dos Movimentos Sociais e, conseqüentemente, a diminuição da presença política dessas organizações. A opção do MST é interpretada por nós, como um recuo para manter o foco onde os diálogos já estavam avançados, porém fica a questão que ainda não está respondida pelo MST, e tampouco pelos envolvidos nas políticas da educação do campo, sobre as possíveis divergências do MST em relação às políticas para ensino superior como o LeCampo. O trecho abaixo, de autoria de uma das Coordenadoras Pedagógicas¹² do Curso, membro da CPP (Coordenação Político-Pedagógica), nos ajuda a ilustrar a contradição vivenciada no curso:

Essa foi a grande tensão [...] teve ganho, mas também muitas tensões, o que é natural na relação quando se institucionaliza. Na primeira turma era permitido se **ensaiar** mais, era permitido ser mais criativo, era permitido ser **mais autônomo**. O Movimento buscava tornar a sua reivindicação, sua ideia numa política pública de fato garantindo recursos, garantindo continuidade, mas quando isso acontece ele ganha e perde.(Sujeito Coordenadora A, grifo nosso)

A questão central que orientava a Turma 2005 era a condução do LeCampo numa perspectiva democrática, ampliando os espaços de discussão e a participação na execução da política pública, que guarda certa similaridade com o pressuposto de trabalho como princípio educativo de Gramsci (2000, p. 43).

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda a magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção

histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma dos esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.¹³

Diante desta situação, a experiência do LeCampo é reconhecida como parte constitutiva do Movimento da Educação do Campo brasileira na formação crítica desses educadores/professores. Faz parte desta formação crítica uma prática pedagógica com novas mediações como a mística, a luta social, a formação pedagógica e política articulada com o dinamismo das realidades do campo. A dimensão pedagógica funcionando de forma integrada à dimensão administrativa e à do trabalho reflete um processo mais integrado e orgânico. Contudo, se os programas, currículos, atividades pedagógicas não garantem um vínculo estreito com as experiências vividas, abrem espaço para a permanência do modelo tradicional, o que pode influir diretamente no problema da criação de uma nova camada de intelectuais:

o problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma nova atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integrada concepção de mundo. (GRAMSCI, 2000, p. 53).

O enfraquecimento de mediações teórico-práticas na segunda turma tornou as distâncias e as ausências entre os pares mais ampliadas. Na Turma 2005, a Organicidade se dava num nível “conceitual”, no que diz respeito à proposta pedagógica, ao currículo, matriz pedagógica e visão de mundo. Na Turma 2008, a Organicidade se limitou a uma participação “administrativa”, restrita à da organização da vida estudantil. A condução do programa voltou às distâncias anteriores ao início da experiência com o LeCampo, tendo a institucionalidade como a mediação do processo. A Turma 2008 não conseguiu manter o mesmo nível de proximidade com o programa, por um lado pelo movimento de “institucionalização” do Curso, na medida em que as regulamentações de uma instituição pública se impõem sobre procedimentos mais abertos, solicitados pela comunidade campesina; por outro, os limites da Organicidade dos sujeitos da Turma, representada nas poucas experiên-

cias vivenciadas em movimentos de base campesina antes de se tornarem estudantes do Curso. Depois de realizarmos a pesquisa, chegamos a essas duas conclusões, cujo tratamento mais aprofundado pode ser encontrado em Horácio (2015).

Os movimentos sociais que viram o LeCampo ser formado observam esse distanciamento com muita atenção, pois as políticas públicas dependem muito que experiências como estas deem certo. A alteração do papel político que instrui a Organicidade em projetos de natureza campesina representa a perda dos princípios políticos e pedagógicos. Experiências limitadas às lógicas institucionais requerem uma avaliação crítica permanente de todos os atores envolvidos, sob pena de que as lutas do Movimento da Educação do Campo se encerrarem como “[...] uma profusão de programas, projetos e ações sem foco num projeto societário e educacional contra hegemônico”. (FRIGOTTO, 2011, p. 32).

Dessa maneira observamos como ainda é desafiante construir novos pressupostos formativos, para a constituição de experiências dentro de um nível cultural mais elevado, capaz de incorporar as mediações populares do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da pesquisa, o qual gerou esse artigo, permitiu compreender que as contradições presentes no LeCampo, na relação dos Movimentos Sociais/Equipe parceira Universidade são expressões dos condicionamentos em que as instituições estão inseridas, num modelo de Estado que separa de modo limitante a Sociedade Civil dos processos decisórios. A dificuldade de internalizar a participação popular, do lado da instituição, indica que o modelo das Universidades é ainda enrijecido pela burocracia. Se o objetivo das políticas da educação do campo é superar as limitações da educação tradicional, curvar-se diante de padrões pedagógicos e administrativos antigos, sela as possibilidades do novo, a capacidade inventiva, criativa, de dirigir e decidir.

Nessa direção aponta-se um desafio para a Educação do Campo, em geral, e para a Licenciatura em particular, que são as discussões acerca da relação Estado/Sociedade Civil. Sônia Mendonça (2013) nos ajuda na reflexão:

O cerne do conceito de sociedade civil em Gramsci refere-se à organização e à produção de vontades coletivamente organizadas, implicando em visões de mundo, em consciências sociais e em formas de ser adequadas – ou opostas – aos interesses burgueses. Sua mate-

rialidade institucional específica consiste num conjunto de aparelhos privados de hegemonia, instâncias de associação voluntárias diversas, de empresas e instituições estatais, dotadas de formatos variados que vão desde clubes a jornais, associações de moradores, revistas [...] que espelham a própria complexificação da sociedade capitalista e a pluralização dos interesses nela presentes, tanto de grupos dominantes quanto de grupos dominados. (MENDONÇA, 2013, p. 23).

De Mari e Grade (2012, p. 124) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que “o processo da busca de uma nova consciência se faz por dentro da luta de classes, nas instâncias hegemônicas da sociedade civil, no exercício de poder e, sobretudo, na capacidade das classes subalternas se apropriarem do capital cultural e social produzido historicamente”. As lutas e mobilizações dos movimentos sociais como marchas, acampamentos, ocupações de órgãos públicos e mesas de negociações constituem alguns espaços pedagógicos necessários para a concretização de ações que façam diminuir as desigualdades no campo. A Educação do Campo, sem essa coesão teórico-prática e sem o diálogo permanente entre as experiências do cotidiano e as proposições ampliadas, corre o risco de reproduzir um conjunto de políticas fragmentárias e desenraizadas de sua origem.

O Movimento da Educação do Campo, paradigma educacional constituído desde o final da década de 1990, confrontou-se com os limites das instituições de ensino brasileiro, ao incluir até os dias atuais, novos processos de gestão por meio dos cursos “especiais” do Pronera, abrindo possibilidades de construção de projetos coletivos no interior dessas instituições. Inseriram-se novas práticas na academia, como a Pedagogia da Alternância e a participação ativa dos sujeitos. É preciso, desse modo, abrir novas possibilidades a partir das políticas institucionalizadas, como o LeCampo, a fim de ampliar a implantação das políticas e sua articulação.

A Organicidade é um dos elementos fundamentais a ser buscado na implementação dessas políticas. Essa mediação é uma das características que marca as práticas dos Movimentos que atuam na Educação do Campo, e é também porta de entrada e permanência dos sujeitos coletivos no âmbito das estruturas de gestão dos Cursos. Desse modo, a Organicidade precisa ser incentivada, debatida e concebida como mediação “chave” do princípio educativo. A autogestão dos estudantes incentiva o protagonismo dos sujeitos e é um dos elos que o curso tem, diferenciando-o de outros formatos. O campo institucional terá sempre a tendência de reproduzir o mesmo caminho, de acordo com os protocolos, cabe aos sujeitos coletivos desafiar essas

estruturas e concretizar experiências que permitam saltos de qualidade na constituição das políticas.

Diante daquilo que os autores conseguiram inferir ao longo desta pesquisa, é possível afirmar que o processo de gestão do LeCampo trouxe muitas questões a todos os envolvidos, mediando importantes experiências que servirão de base para debates sobre o papel da Licenciatura em Educação do Campo, para os movimentos sociais, instituições parceiras e os formuladores de políticas educacionais. A lição apreendida é que manter os princípios é uma questão de sobrevivência para o projeto campesino.

Os processos vivenciados na execução das políticas públicas de formação de educadores do campo mostram que é necessário manter fortes e vigilantes a intencionalidade quanto à participação dos movimentos sociais na concepção e execução de diferentes fases das políticas, para não deixar engolir pelo ritmo imposto à máquina pública em suas exigências burocráticas e legais. O risco de esvair-se a participação dos movimentos, voltando estes à condição de *'beneficiários'* ou *'público alvo'* dessas políticas públicas é grande. (MOLINA, 2011, p. 119. grifo nosso).

Considerando os avanços que o LeCampo vem trazendo para a consolidação da Rede Mineira de Educação do Campo, pretendeu-se com este artigo investigar sobre as contradições e as contribuições para as políticas públicas, para além da conquista dos direitos da educação. Porque compreendemos que é necessário formar professores, mas é necessário também construir escolas, enfrentar as desigualdades no campo, avançar na manutenção das lutas pela terra, na afirmação dos direitos das populações camponesas e na transformação social, "forjar um bloco intelectual moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais". (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Os desafios atuais no campo estão expressos em dados oficiais atuais, como apresentados pelo MEC (BRASIL, 2011), no qual havia, em 2011, 342.845 professores atuando no campo, dentre os quais, 160.317 não tinham formação superior, 156.190 com formação no ensino médio e 4.127 com formação no ensino fundamental. Esses dados revelaram uma lacuna/demanda real na área da formação de professores/educadores. Em contrapartida, segundo dados da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (OECD/FAO, 2014), enquanto 70% da pobreza está no campo, este mesmo campo é responsável por 80% da produção de alimentos. O que esses dados significam? Apontam que no campo os processos de desigualdades se perpetuam, e as

possibilidades de programas e projetos já abertos devem incidir sobre essa realidade. Os educadores e educadoras, pela capilaridade de sua atuação, não podem deixar de debater isso cotidianamente em salas de aula e nas escolas. Enfim serem portadores da mudança, dia a dia, um pouco por dia.

Artigo recebido em: 13/04/2016

Aprovado para publicação em: 28/05/2016

LEARNING AND EXPERIENCES: THE UFMG BACHELOR'S DEGREE IN RURAL EDUCATION AS A SPACE OF MEDIATION BETWEEN SOCIAL MOVEMENTS AND UNIVERSITY

ABSTRACT: In this paper, the authors analyse the implementation experience of the first two classes of the Degree of Rural Education (LeCampo) of the Federal University of Minas Gerais. The goal was to understand the levels of participation of social movements in the organization of the educational actions and proposals of the program. The category "Organicity" was the guide of the analysis, highlighting the necessary political and pedagogical mediations of the subjects in the project. We concluded that the participation of the subjects is a condition for consolidating a politicized and emancipatory education, as presumed in the project.

KEYWORDS: Rural education. Organicity. Bachelor in Rural Education. Organic intellectuals.

APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS: LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DEL CAMPO DE LA UFMG COMO ESPACIO DE MEDIACIÓN ENTRE MOVIMIENTOS SOCIALES Y UNIVERSIDAD

RESUMEN: Los autores de este artículo analizan la experiencia de la implementación de las dos primeras clases del curso de Licenciatura en Educación del Campo (LeCampo), de la Universidade Federal de Minas Gerais. El objetivo fue comprender los niveles de participación de los Movimientos Sociales que originaron la propuesta y los procesos educativos derivados del programa. El concepto organicidad fue utilizado como categoría de análisis, destacando la necesaria mediación político-pedagógica de los sujetos en el proyecto. Concluimos que la mayor o menor participación de los sujetos consolida o no el principio educativo en proyectos que se centran en políticas para la educación del campo.

PALABRAS-CLAVE: Educación del Campo. Organicidad. Licenciatura en Educación del Campo. Intelectual Orgánico.

NOTAS

1) A primeira ocupação do Movimento na gleba da Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul, em 1979. Desse marco até 1984, em consonância com diversas outras ocupações realizadas em vários estados do Brasil, configura-se o período de gestação ou criação do MST. No 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em janeiro de 1984 em Cascavel/PR, com representação de 12 estados brasileiros, o Movimento é criado oficialmente. Nesse Encontro foi aprovada a proposta de organizar um movimento em nível nacional, sendo apontados os três objetivos que norteiam até hoje a organização: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e por uma sociedade mais justa e igualitária (LAUREANO; MOREIRA, 2009).

2) O Pronera foi criado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1998, por pressão de movimentos de luta pela reforma agrária. O Pronera possibilitou parcerias para a execução de projetos de alfabetização/escolarização e Graduação para jovens e adultos de áreas de Reforma Agrária.

3) Outras universidades desenvolveram essa experiência: a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade do Pernambuco (UPE) e a Universidade Federal do Ceará (UFC).

4) Para a realização da I Conferência Nacional da Educação do Campo foram organizados 23 Encontros Preparatórios. Ela contou com a presença de 974 pessoas, representando todos os estados da Federação e com a presença de organizações de luta pela terra, indígenas, ribeirinhos, quilombolas entre outros sujeitos. A partir dessa Conferência se formou a Articulação Nacional por uma Educação do Campo e a articulação nos estados através de fóruns e Redes.

5) Resolução CEB/CNE nº. 1, de abril de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Educação Básica do Campo.

6) Atual SECADI-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão criada em 2006, nessa secretaria são geridos os programas e projetos para Educação do Campo como o curso de Licenciatura em Educação do Campo através do Programa de Apoio a Formação em Licenciatura em Educação do Campo (PRO-CAMPO) e outros.

7) O debate dessas tensões é alvo de reflexões em torno da constituição das políticas públicas para o campo e pode ser conferido em Munarin et al. (2011).

8) Todos movimentos sociais organizados que contribuem com as discussões do Le-Campo e da Educação do Campo.

9) Turma criadas entre os anos de 2005 e 2010. Para efeitos didáticos nesse artigo quando referir-nos a essa turma a chamaremos de "Turma 2005".

10) As diferentes noções de tempo são aplicadas nos projetos de Educação do Campo, sobretudo, inspiradas nas experiências das Maisons Familiares Rurales da França desenvolvidas por volta de 1935, primeiras experiências educativas com variação dos tempos de estudo e trabalho. As primeiras experiências sistematizadas sobre as Alternâncias Educativas no Brasil podem ser encontrado em Nosella (1977), Pessoti (1978), além de outras discussões sobre o tema por outros intérpretes atuais, como Gimonet (2007), Silva (2012), dentre outros.

11) Conforme MST (2002, p. 27), a base da Organicidade são os Núcleos de Base, que são instâncias de avaliação, opinião, proposição e decisão que conseguem dar mais agilidade e coesão na participação nas tomadas de decisão e nas elaborações das propostas, quer seja num acampamento, assentamento ou outros espaços.

12) Entrevista realizada em 02 de junho de 2014 no Centro de Formação Francisca Veras – CFFV em Belo Horizonte/MG.

13) Este trecho é destacado no contexto em que Gramsci analisa a educação primária, mas a sua extensão em relação à universalidade deve ser entendida em todos os níveis educacionais, incluindo a formação em nível superior.

REFERÊNCIAS

ANTUNES ROCHA, M. I.; DINIZ, L.; MARTINS, A. Percurso formativo da Turma D. José Mauro: Segunda turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. *Registro e reflexões a partir das experiências pilotos* (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.19-35.

BRASIL. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Estatística do meio rural (2010- 2011)*. São Paulo, NEAD/MDA, 2011.

BAHNIUK, C; CAMINI I. Escola Itinerante In: *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular/ Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2012. p 333-339.

BEZERRA NETO, L. *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil*. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

CALDART, R.S. Intencionalidades na formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do Curso Pedagogia da Terra da Via Campesina. *Cadernos do Iterra*, Veranópolis, ano 8, n. 11, 2007.

CEDEFES. *Por uma Educação Básica do Campo*. Cadernos de textos do 1º Encontro Estadual Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 1998.

DE MARI, C. L.; GRADE, M. *O senso comum e a educação em Antonio Gramsci: dimensões singulares da práxis*. In: COELHO, E. P. et al. *Educação e formação humana: múltiplos olhares sobre a práxis*. Curitiba: CRV Editora, 2012. p. 119-130.

FERNANDES; B. M. Via Campesina In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. pp. 767-770.

FREITAS, H.C.A. Rumos da Educação do Campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, A.; BELTRAME, S. et al. *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2011. p.19-47

GIMONET, J-C. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS*. São Paulo, Vozes/AIMFR, 2007.

GONSAGA, E. A. *Pedagogia da Terra: O Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais*. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2009.

GRAMSCI, A. *Introdução ao estudo da Filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999. (Volume I).

_____. *Os intelectuais*. O Princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HORÁCIO, A. S. *Trajetória de formação de educadores do campo: um estudo exploratório segundo educandos e educandas do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Pedagogia da Terra*. Monografia (Graduação em Licenciatura do Campo) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2010.

_____. *Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2015.

KOLLING, E; MOLINA, M; NERY. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LAUREANO, D. S.; MOREIRA, G. MST: 25 anos de luta pela Reforma Agrária. *Veredas do Direito*, Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 11-31, 2009.

MENDONÇA, S. R. Sociedade Civil em Gramsci, venturas e desventuras de um Conceito. In: _____; PAULA, D. A. (Org.). *Sociedade Civil: Ensaios Históricos*. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2013. p. 15-27.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução de políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIN, A.; BELTRAME, S. et al. *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2011. p. 103-123

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

MST. Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA, 1. Brasília, 1997. *Anais...* Brasília, 1997.

MST. Pedagogia da Terra. Veranópolis: *Caderno do Iterra*, n. 6, ano 2, 2002.

_____. *Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos (1990-2001)*. São Paulo, 2005.

MUNARIN, A.; BELTRAME, S. et al. *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2011.

NOSELLA, P. *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

OECD/FAO. *OCDE-FAO Perspectivas Agrícolas 2014-2023*. OECD Publishing, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/agr_outlook-2014-es>. Acesso em: 17jun. 2016.

PESSOTI, Alda L. *Escola Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro/RJ, 1978.

REDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Relatório de Reunião*. Mimeo. Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, M. Educação Rural/do Campo: contradições. In: _____. *Movimento Camponês trabalho e educação - Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p 165-197.

ROSENO, S. M. *O curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais*. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2010.

SILVA, L. H. *As Experiências de formação de jovens do campo: Alternância Ou Alternâncias*. Curitiba, CRV, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CÉZAR LUIZ DE MARI: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

E-mail: cezar.demari@ufv.br

AMARILDO SOUZA HORÁCIO: Mestre em Educação (2015) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professor do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Betim.

E-mail: horaciominas@gmail.com

MARCELO LOURES DOS SANTOS: Atua como professor no programa de Pós-Graduação em educação no Departamento de Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Realizou estágio pós-doutoral no Departamento de Psicologia Social da Universitat Autònoma de Barcelona sobre Metodologia de Produções Narrativas entre 2014 e 2015. Tem experiência em pesquisa, ensino e extensão em educação com enfoque em educação do campo, educação popular, democracia e metodologias participativas. Coordena o programa de pesquisa e extensão Observatório dos Movimentos Sociais.

E-mail: marceloloures.cead@gmail.com
