

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS**  
**HUMANAS**

**SONIA VENTURIN**

**MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, PRONERA E AS TRAJETÓRIAS DE VIDA**  
**DOS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM**  
**AGRONOMIA - BACHARELADO - UFFS / INSTITUTO EDUCAR**

**ERECHIM**

**2024**

**SONIA VENTURIN**

**MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, PRONERA E AS TRAJETÓRIAS DE VIDA  
DOS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
AGRONOMIA - BACHARELADO - UFFS / INSTITUTO EDUCAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim (PPGICH/UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ciências Humanas, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva.

**ERECHIM/RS**

**2024**

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Venturin, Sonia

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, PRONERA E AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA - BACHARELADO - UFFS / INSTITUTO EDUCAR / Sonia Venturin. -- 2024.

157 f.

Orientador: Doutor Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2024.

1. Trajetórias Sociais; Habitus; UFFS, Movimentos Sociais; Educação Superior.. I. Silva, Luís Fernando Santos Corrêa da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**SONIA VENTURIN**

**MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, PRONERA E AS TRAJETÓRIAS DE VIDA  
DOS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
AGRONOMIA - BACHARELADO - UFFS / INSTITUTO EDUCAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim (PPGICH/UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ciências Humanas, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 02 de agosto de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva – UFFS  
Orientador

---

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS  
Membro Titular Interno

---

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS  
Membro Titular Externo

---

Prof<sup>a</sup> Dra Tarita Cira Deboni – UFFS  
Membro Titular Externo

Dedico este trabalho a todos que lutaram, e  
lutam, pela Educação.

## AGRADECIMENTOS

A vida é feita de momentos. É chegado o momento de agradecer...

Agradeço aos meus amores, Carlos (Bibi) e Analua, pelo companheirismo e compreensão com esse momento das nossas vidas.

Aos meus pais, Mary Lucia e Itacir, que sempre tiveram a nossa educação como a sua principal meta. Minha estrelinha deve estar orgulhosa...

Às minhas irmãs, Simone, Suzane e Sabrina, que, com seus diferentes caminhos, sempre me mostram que é possível.

Aos meus colegas da UFFS, que posso chamar de amigos, pelas palavras de incentivo e por compartilharem comigo angústias e conquistas.

Aos meus amigos todos, pelo carinho de sempre.

Aos egressos e educadores que aceitaram o convite para participar dessa construção.

Ao professor Luís Fernando, meu orientador, que com carinho e atenção me indicou o caminho a trilhar.

Aos professores Thiago, Jerônimo e Tarita, pelo aceite em dedicar seu olhar para a qualificação desse trabalho.

Aos colegas, amigos da turma 2022.2 do PPGICH, pelos momentos de partilha.

Aos professores do PPGICH, pelos ensinamentos ao longo do curso.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para que fosse possível chegar até aqui. Seguimos...

“Meu pai não era alfabetizado, assinava com o dedo de cortes e calos de colher frutos e espinhos da mata. Escondia as mãos com a tinta escura quando precisava deixar suas digitais em algum documento. De tudo que vi meu pai bem-querer na vida, talvez fosse a escrita e a leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco” (Vieira Junior, 2019, p. 66).

## RESUMO

Ao longo do processo histórico, determinados grupos foram excluídos das políticas e dos projetos educacionais, uma vez que o acesso à educação, em especial à Educação Superior, esteve quase sempre voltado às elites econômicas. Entre esses grupos, podemos citar negros, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas, assentados, dentre outros. Uma das maneiras de possibilitar o acesso à Educação Superior para esses grupos é através das Políticas Públicas. O objetivo desta pesquisa é investigar a trajetória de vida dos egressos da primeira turma do Curso Graduação em Agronomia - Bacharelado – Turma Especial PRONERA, com ingresso em 2014 e conclusão em 2018/2019, em termos das suas vivências e das experiências formativas em um curso superior viabilizado pelo PRONERA. Para a realização desse trabalho, foi feita uma abordagem teórica dos conceitos de trajetórias de vida, *habitus* e campo, tendo como base os escritos de Pierre Bourdieu. Também foi feita a contextualização de Movimentos Sociais, do Movimento dos Atingidos por Barragens, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do PRONERA, do Instituto Educar e a parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, bem como da turma Enio Guterres, foco desse estudo. A metodologia utilizada englobou a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, realizada através de entrevistas semiestruturadas. Os dados produzidos com as entrevistas foram considerados utilizando a análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin. A análise desses dados demonstrou que as trajetórias de vida dos egressos registraram o acesso à Educação Superior como fato marcante e que essa possibilidade de acesso contribuiu para um processo de ressignificação do *habitus*, mediante a ruptura com um *habitus* precário e instauração de um *habitus* acadêmico, assim como de um *habitus* profissional vinculado à agroecologia e ao fortalecimento de espaços coletivos de atuação e formação.

Palavras-chave: Trajetórias Sociais; *Habitus*; UFFS, Movimentos Sociais; Educação Superior.

## RESUMEN

A lo largo del proceso histórico, ciertos grupos fueron excluidos de las políticas y proyectos educativos, ya que el acceso a la educación, especialmente a la Educación Superior, estuvo casi siempre dirigido a las élites económicas. Entre estos grupos podemos mencionar a los negros, los indígenas, las personas con discapacidad, los quilombolas, los colonos, entre otros. Una de las formas de posibilitar el acceso a la Educación Superior de estos grupos es a través de Políticas Públicas. El objetivo de esta investigación es investigar la trayectoria de vida de los egresados de la primera promoción del Curso de Graduación en Agronomía - Licenciatura - Promoción Especial PRONERA, con ingreso en el año 2014 y finalización en el año 2018/2019, en cuanto a sus vivencias y experiencias formativas. en un curso de educación superior hecho posible por PRONERA. Para realizar este trabajo se realizó un acercamiento teórico a los conceptos de trayectorias de vida, *habitus* y campo, a partir de los escritos de Pierre Bourdieu. También se hizo la contextualización de los Movimientos Sociales, el Movimiento de Afectados por Represas, el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, PRONERA, el Instituto Educar y la alianza con la Universidad Federal de Fronteira Sul – Campus Erechim, así como el grupo Enio Guterres, el enfoque de este estudio. La metodología utilizada abarcó la investigación bibliográfica, la investigación documental y la investigación de campo, realizadas a través de entrevistas semiestructuradas. Los datos producidos a partir de las entrevistas fueron considerados mediante el análisis de contenido propuesto por Laurence Bardin. El análisis de estos datos demostró que las trayectorias de vida de los egresados registraron como un hecho destacable el acceso a la Educación Superior y que esta posibilidad de acceso contribuyó a un proceso de resignificación del *habitus*, a través de la ruptura con un *habitus* precario y el establecimiento de un *habitus* académico, así como un *habitus* profesional vinculado a la agroecología y al fortalecimiento de espacios colectivos de acción y formación.

Palabras clave: Trayectorias Sociales; *Habitus*; UFFS; Movimientos sociales; Educación universitaria.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Projetos do PRONERA em andamento – 2024 .....	74
Quadro 2 – Projetos do PRONERA em andamento – Região Sul .....	77
Quadro 3 – Projetos do PRONERA em andamento – Ciências Agrárias .....	78
Gráfico 1 – Distribuição dos Projetos do PRONERA em andamento por região - 2024.....	74
Gráfico 2 – Estudantes da turma Enio Guterres, segundo gênero declarado .....	93
Gráfico 3 – Estudantes da turma Enio Guterres, segundo idade em 2014 .....	93
Gráfico 4 – Estudantes da turma Enio Guterres, segundo estado de nascimento.....	94
Gráfico 5 – Estudantes da turma Enio Guterres, segundo unidade da federação em 2014.....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETAP	Centro de Pesquisa e Técnicas Alternativas Populares
CGRAD	Câmara de Graduação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONSUNI	Conselho Universitário
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
CRFs	Casas Familiares Rurais
CRAB	Comissão Regional de Barragens
ED	Educadores (Entrevistados)
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EG	Egressos (Entrevistados)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Enera	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
Fapes	Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior
FetraF-Sul	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonec	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEAU	Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFMA	Instituto Federal do Maranhão

IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPE Campo	Instituto de Pesquisa e Educação do Campo
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimentos dos Atingidos por Barragens
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD	Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores Por Direitos
NBs	Núcleos de Base
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PAB	Populações Atingidas por Barragens
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDPAB	Programa de Direitos das Populações Atingidas por Barragens
PEC/MSC	Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo
PNAB	Política Nacional de Direitos das Populações Atingidas por Barragens
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos

PR	Paraná
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SGA	Sistema de Gestão Acadêmica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
STF	Supremo Tribunal Federal
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Tempo Escola
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UHE	Usina Hidrelétrica
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR

UNIDEAU Centro Universitário IDEAU  
UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
UNIVASF Universidade Federal do Vale do São Francisco  
URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
UPE Universidade de Pernambuco  
UPF Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1 OBJETIVOS .....	17
<b>1.1.1 Objetivo Geral</b> .....	17
<b>1.1.2 Objetivos Específicos</b> .....	17
1.2 JUSTIFICATIVA .....	18
1.3 DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR .....	23
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO .....	24
<b>1.4.1 Pesquisa Bibliográfica</b> .....	24
<b>1.4.2 Pesquisa Documental</b> .....	25
<b>1.4.3 Pesquisa de Campo</b> .....	26
<b>1.4.4 Análise</b> .....	29
<b>2 TRAJETÓRIAS DE VIDA, <i>HABITUS</i> E CAMPO</b> .....	30
2.1 TRAJETÓRIAS DE VIDA: RESULTADOS DE ESTUDOS .....	38
<b>3 MOVIMENTOS SOCIAIS E A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL</b> .....	43
3.1 MOVIMENTOS SOCIAIS .....	43
<b>3.1.1 Movimento dos Atingidos por Barragens</b> .....	47
<b>3.1.2 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra</b> .....	51
<b>3.1.3 O MST e a Luta pela Educação</b> .....	60
3.2 PRONERA .....	68
3.3 INSTITUTO EDUCAR .....	79
3.4 A UFFS E A PARCERIA COM O INSTITUTO EDUCAR .....	85
3.5 TURMA ENIO GUTERRES .....	91
<b>4 TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS EGRESSOS DA TURMA ENIO GUTERRES – PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA – BACHARELADO – UFFS / INSTITUTO EDUCAR</b> .....	97
4.1 TRAJETÓRIA FAMILIAR .....	99
4.2 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL PREGRESSA .....	102
4.3 TRAJETÓRIA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS .....	106
4.4 TRAJETÓRIA FORMATIVA NO PRONERA .....	109
4.5 TRAJETÓRIA APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO .....	121

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICES</b> .....	142

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo do processo histórico, determinados grupos foram excluídos das políticas e dos projetos educacionais, uma vez que o acesso à educação, em especial à Educação Superior, esteve quase sempre voltado às elites econômicas. Entre esses grupos, podemos citar negros, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas e assentados.

Uma das maneiras de possibilitar o acesso à Educação Superior para esses grupos é através das Políticas Públicas. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que tem a função de gestão do programa, é uma dessas Políticas Públicas.

Conforme descreve Mohr (2018, p. 166),

As áreas de reforma agrária, compostas por grupos de pessoas em grande maioria pertencentes a uma camada de maior vulnerabilidade social, representam um segmento da população que historicamente não teve acesso a muitos direitos sociais, como a educação.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o público do PRONERA compreende jovens e adultos das famílias atendidas pelos projetos de assentamento do INCRA, professores e educadores que atuam no programa, famílias cadastradas e alunos dos cursos de especialização do INCRA. A atividade de gestão do PRONERA cabe ao INCRA, que deve coordenar e gerenciar os projetos, produzir manuais técnicos para as atividades e coordenar a comissão pedagógica nacional. O PRONERA foi regulamentado pelo Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, constituindo-se em uma Política Pública que visa, entre outros objetivos, possibilitar o acesso à Educação Superior para jovens e adultos oriundos de Movimentos Sociais do Campo.

No ano de 2014, a Câmara de Graduação (CGRAD) do Conselho Universitário (CONSUNI), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), através da Resolução Nº 13/CONSUNI/CGRAD/UFFS/2014, aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado, em regime de alternância (relativo ao Edital PRONERA Nº 3, de 10 de julho de 2012), do *Campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul.

O sítio da Universidade Federal da Fronteira Sul, na página do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado - Turma Especial PRONERA, indica que esse curso “[...] insere-se no projeto mais amplo da Universidade, procurando capacitar profissionais para atuação nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão, possibilitando uma formação ampla

do ser humano”<sup>1</sup>.

Ainda no ano de 2014, a primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado - Turma Especial PRONERA, inicia suas atividades no Instituto Educar, sediado no Município de Pontão/RS. A solenidade de Colação de Grau da turma foi realizada no dia 15 de dezembro de 2018, momento em que 44 (quarenta e quatro) estudantes tiveram, em suas trajetórias de vida, o momento de receber o título de Bacharel em Agronomia. Em 26 de abril de 2019 ocorre a Colação de Grau em Gabinete, onde mais um estudante recebe o título de Bacharel em Agronomia, totalizando 45 (quarenta e cinco) egressos da Turma Enio Guterres, primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Turma Especial PRONERA.

Para desenvolver a pesquisa aqui proposta, indica-se a seguinte questão problema: de que forma podem ser caracterizadas as trajetórias de vida dos egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado - Turma Especial PRONERA, viabilizada através da parceria entre a UFFS - *Campus* Erechim e o Instituto Educar, identificando condicionantes, continuidades e rupturas em seus percursos?

A apresentação escrita da pesquisa está dividida em capítulos. O primeiro capítulo traz a Introdução, com a descrição do tema, indicação do problema, objetivos e percurso metodológico.

No Capítulo II é realizada uma abordagem teórica, apresentando os conceitos de trajetórias de vida, *habitus* e campo, a partir dos escritos do sociólogo francês Pierre Bourdieu e das contribuições do sociólogo brasileiro Jessé Souza, compreendendo que os eventos que marcam as trajetórias de vida não são lineares, cronológicos, causam impactos no *habitus*, perpetuando, rompendo e modificando os comportamentos dos indivíduos. Nesse capítulo também são consideradas algumas publicações, na forma de artigos, de trabalhos e pesquisas relacionados com esses conceitos.

No Capítulo III são apresentados os temas que estão relacionados com a pesquisa, sendo eles: a) Movimentos Sociais, a trajetória do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a sua luta pela Educação; b) PRONERA: o conceito de Política Pública, o que é e para quem se destina o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; c) a trajetória do Instituto Educar, sediado no município de Pontão/RS, sua organização e funcionamento; d) a Universidade Federal da Fronteira Sul e a parceria com o Instituto Educar; e) apresentação

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis no sítio da Universidade Federal da Fronteira Sul: [www.uffs.edu.br](http://www.uffs.edu.br).

da turma Enio Guterres, tema dessa pesquisa, através dos dados obtidos do Sistema de Gestão Acadêmica da UFFS (SGA), informados pelos egressos no momento da sua matrícula e/ou atualizados no decorrer do curso.

A análise dos dados produzidos através das entrevistas é apresentada no Capítulo IV. Por meio de um roteiro semiestruturado, foram realizadas as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, ou seja, os egressos da Turma Enio Guterres, primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia que teve sua formação realizada através da parceria entre o Instituto Educar e a UFFS - *Campus* Erechim, viabilizada através do PRONERA. São observados os conceitos apresentados no Capítulo II, considerando momentos diversos nas trajetórias de vida dos egressos, incluindo o acesso à Educação Superior, para caracterização dessas trajetórias, identificando suas condicionantes, continuidades e rupturas.

Também foram realizadas entrevistas, com um roteiro semiestruturado, com educadores da UFFS - *Campus* Erechim e do Instituto Educar. Os dados produzidos com essas entrevistas auxiliaram na organização das informações referentes aos temas apresentados no Capítulo III.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

Investigar a trajetória de vida dos egressos da primeira turma do Curso Graduação em Agronomia - Bacharelado – Turma Especial PRONERA, com ingresso em 2014 e conclusão em 2018/2019, em termos das suas vivências e das experiências formativas em um curso superior viabilizado pelo PRONERA.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Produzir, com base em referenciais teóricos, conceitos essenciais aos fundamentos, para subsidiar a reflexão sobre definições inerentes à pesquisa científica enlaçada aos movimentos sociais do campo e das políticas públicas para a formação dos sujeitos vinculados aos assentamentos da reforma agrária;

- Descrever o perfil da turma, a partir das informações disponíveis no Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), da Universidade Federal da Fronteira Sul, apresentadas pelos estudantes no momento da matrícula;

- Investigar e caracterizar a trajetória formativa desses egressos, considerando o tempo de duração do curso;
- Analisar as trajetórias de vida desses egressos, considerando consequentes condicionantes, continuidades e rupturas a partir do acesso à Educação Superior.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Com relação à justificativa pessoal, considerando a atuação na Universidade Federal da Fronteira Sul desde 2012, como Assistente em Administração, tendo contato com os Cursos de Graduação e seus discentes, docentes, debates e construções. Em vários momentos participando, também, das Solenidades de Colação de Grau. No ano de 2018, no dia 15 de dezembro, acompanhando a Cerimônia de Colação de Grau da Turma Enio Guterres, primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado - Turma Especial PRONERA, realizada no Assentamento Novo Sarandi, no Município de Sarandi/RS. Nesse momento foi possível ver a efetividade de uma Política Pública (PRONERA), que proporcionou àquele grupo de 44 (quarenta e quatro) estudantes, a formação de Nível Superior, voltada para a realidade e para as necessidades daquele coletivo, representante de grupos sociais historicamente excluídos.

Assim como aconteceu com essa pesquisadora, embora em realidades distintas, esses agora formados tiveram acesso à formação de Nível Superior através de Programas<sup>2</sup> e Políticas Públicas de Estado. Esse momento foi muito especial, cercado de simbologia, com a participação e envolvimento de toda uma comunidade. A partir dessas vivências renasce o desejo de continuar a minha trajetória acadêmica, apresentando a presente pesquisa ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim (PPGICH/UFFS), esperando contribuir, de alguma forma, para o fortalecimento da instituição, assim como da Educação Superior pública, gratuita, acessível e de excelência.

A presente pesquisa se justifica em termos acadêmicos, uma vez que foi identificado um pequeno número de estudos que têm relação com o tema aqui proposto.

Foi realizada a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na opção “Busca Avançada”, tendo como primeiro descritor a expressão

---

<sup>2</sup> Essa pesquisadora teve acesso à Educação através do Programa Universidade para Todos - PROUNI, promovido e mantido pelo Governo Federal.

“Movimentos Sociais do Campo”, adicionados os campos de busca “PRONERA” e “Trajetórias de Vida”, ambos na opção “Todos os campos”, no período de 2013 a 2022. Foram encontrados 05 (cinco) resultados, sendo 2 (duas) teses de doutorado e 3 (três) dissertações de mestrado. Após análise dos resumos dos referidos trabalhos, apenas uma das teses de doutorado trata de tema semelhante ao trabalho proposto, uma vez que o estudo apresentado teve como objetivo geral “[...] identificar as contribuições da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias PEC/MSC, da UFPB, para a formação e atuação dos Profissionais Egressos do Curso, como estratégia para o fortalecimento do território camponês” (Lorenzo, 2022, p. 72).

Também foram realizadas pesquisas nos sítios da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Instituto de Desenvolvimento do Alto Uruguai (IDEAU) / Centro Universitário IDEAU (UNIDEAU), Universidade de Passo Fundo (UPF), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Erechim (IFRS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Essas instituições foram escolhidas por sua relevância na região do Alto Uruguai Gaúcho.

Em pesquisa ao Repositório Digital da UFFS, com o descritor “PRONERA”, foi localizada apenas uma monografia, intitulada “Interpretação dos Ciclos de Formação Humana na construção de práticas educativas de emancipação dos sujeitos sem terras em áreas de disputa da Reforma Agrária”, de autoria de Célio Jean da Rocha, egresso do curso de História – Licenciatura, da UFFS - *Campus* Erechim. O objetivo desse estudo foi a

[...] interpretação dos Ciclos de Formação Humana e a posterior incorporação dos Complexos de Ensino na construção de uma nova forma escolar, que passa pela reorganização do currículo, da gestão e dos tempos educativos nas Escolas Itinerantes do estado do Paraná (Rocha, 2017, p. 6).

No mesmo Repositório Digital da UFFS, em pesquisa utilizando como descritor a expressão “Trajetórias de Vida”, foram localizados 17 (dezesete) trabalhos, sendo 1 (um) artigo científico, 13 (treze) monografias e 3 (três) dissertações. Após análise dos resumos desses achados, destacam-se dois trabalhos, de egressos do *Campus* Laranjeiras do Sul, por terem relação com o tema proposto.

A monografia de Marisa Baranoski Virmond, egressa do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo, teve como objetivo:

[...] compreender, como ocorre o processo de luta, formação política e construção da identidade da mulher, dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra no acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio, Município de Rio Bonito do Iguaçu, PR (Virmond, 2019, p. 11).

Já a monografia de Franciele Pires, egressa do Curso de Especialização em Educação do Campo, analisou “[...] a experiência do Projeto Saberes da Terra implementado no território Cantuquiriquaçu de 2006 a 2008 com o intuito de verificar a efetividade de sua proposta junto aos camponeses/as educandos/as” (Pires, 2017, p. 15).

Em pesquisa no sítio da UPF, na Biblioteca digital de Teses e Dissertações, quando aplicado o descritor “PRONERA”, foi localizada a tese de autoria de Flávia Stefanello, intitulada “Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e o Instituto Educar: a resistência da educação do campo sob o prisma das teorizações e políticas educacionais”. A referida pesquisa teve como objetivo:

[...] compreender o processo que constitui a Educação do Campo no MST e as políticas educacionais presentes neste percurso, a partir das teorias que fundamentam a experiência educativa e a luta constante do Movimento, tendo como objeto de estudo o Instituto Educar, em Pontão-RS (Stefanello, 2022, p. 19).

No mesmo sítio da UPF, na pesquisa realizada utilizando como descritor a expressão “Trajetórias de Vida”, foram localizadas 7 (sete) dissertações e 1 (uma) tese. Dentre esses trabalhos, apenas um tem semelhança com o tema aqui proposto. Trata-se da dissertação de Anderson Prado, egresso do Programa de Pós-Graduação em História, que teve como objetivo relatar a trajetória de vida de alguns dos assentados do Projeto de Assentamento Ernesto Che Guevara, vinculado ao MST, localizado no município de Teixeira Soares/PR (Prado, 2010).

Em consulta no Repositório Institucional do IFRS, tendo sido utilizado o descritor “PRONERA”, não foram localizadas publicações. Já com o uso do descritor “Trajetórias de Vida”, foram localizados 12 (doze) resultados. Dentre os resultados encontrados estão 1 (um) livro, 1 (um) artigo, 1 (um) vídeo, 4 (quatro) trabalhos de conclusão de curso e 5 (cinco) dissertações. As dissertações são todas do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do IFRS - *Campus* Porto Alegre. Mesmo não sendo do IFRS - *Campus* Erechim, os estudos foram considerados, uma vez que a presença dessa instituição de ensino no município de Erechim tem relevância para o desenvolvimento educacional da região do Alto Uruguai Gaúcho. Após leitura e análise dos resumos dos trabalhos encontrados, destacam-se duas dissertações de mestrado.

Uma das dissertações tem como autor Gabriel Silveira Pfarrius. A pesquisa discute as trajetórias e projetos de vida musicais e profissionais de vida dos estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical, do IFRS - *Campus* Porto Alegre, incluindo como base sociológica as teorias de Pierre Bourdieu (Pfarrius, 2022).

O outro texto se refere à dissertação de autoria de Rhuany Andressa Raphaelli Soares. Esse estudo trata sobre as possibilidades de acesso e permanência na Educação Superior, em

instituições públicas, de jovens e adultos das classes populares, em fase final da Educação Básica. A pesquisa também teve o aporte teórico baseado em Pierre Bourdieu (Soares, 2021).

Da mesma forma, foi realizada pesquisa no sítio da UERGS, em seu Repositório Institucional. Com o uso do descritor “PRONERA”, não foram localizados resultados. Ao ser utilizado como descritor a expressão “Trajetórias de Vida”, foram encontrados 15 (quinze) resultados, sendo 12 (doze) trabalhos de conclusão de curso e 3 (três) dissertações. Dos trabalhos encontrados, destacam-se dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Assim como no caso do IFRS, os estudos destacados não são da UERGS - Unidade Erechim, no entanto, dada a relevância dessa instituição no Alto Uruguai Gaúcho, a pesquisa nesse repositório foi igualmente considerada.

O Trabalho de Conclusão de Curso de autoria de Lenize Dornelles Gomes apresenta um estudo sobre as trajetórias dos egressos do Curso de Agronomia da UERGS, Unidade Santana do Livramento, após a conclusão do curso (Gomes, 2023). Já o TCC apresentado por Josiele de Oliveira Rodrigues trata, especificamente, da trajetória de dois jovens oriundos da Reforma Agrária, na construção dos seus projetos de vida (Rodrigues, 2021).

Em pesquisa realizada no sítio da URI – *Campus* Erechim, não foi encontrado resultado com o descritor “PRONERA”. Já com o descritor “Trajetórias de Vida” foram localizados 4 (quatro) resultados, sendo 2 (dois) Trabalhos de Conclusão de Curso e 2 (dois) Trabalhos Finais de Cursos de Especialização. Após análise dos resumos dos referidos trabalhos, constatou-se que nenhum dos casos se aproximavam do tema proposto nessa pesquisa.

Em pesquisa realizada no sítio da UNIDEAU, não foi possível localizar o repositório digital. Dessa forma, não foram localizadas as publicações de monografias, dissertações e teses.

Considerando os achados indicados acima, entende-se a necessidade de desenvolver um estudo sobre as trajetórias de vida de um grupo específico, nesse caso os egressos da Turma Enio Guterres, primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia, ofertada em parceria entre o Instituto Educar e a UFFS - *Campus* Erechim, viabilizado pelo PRONERA.

Nesse sentido, trata-se de um estudo que apresenta como novidade o interesse pelas trajetórias de vida de estudantes oriundos do PRONERA, ou seja, que tiveram oportunidade de acesso à Educação Superior através de uma Política Pública. Ao mesmo tempo, esses estudantes são representantes dos mais diversos assentamentos da Reforma Agrária, localizados em diferentes estados brasileiros. Além disso, o estudo das trajetórias de vida desses estudantes poderá dialogar com a dimensão das trajetórias das classes populares brasileiras na Educação Superior, contribuindo com o debate teórico sobre trajetórias de vida.

Esse estudo também se justifica em termos sociais, uma vez que o PRONERA tem formado, desde a sua implantação, um número considerável de estudantes, em cursos técnicos e de graduação. Só no estado do Rio Grande do Sul, segundo dados do INCRA<sup>3</sup>, o PRONERA já disponibilizou 4 995 (quatro mil, novecentas e noventa e cinco) matrículas em 54 (cinquenta e quatro) edições de cursos, que incluem desde a Educação de Jovens e Adultos até a Pós-Graduação.

O Instituto Educar, sediado no Município de Pontão/RS, desde a sua fundação no ano de 2005, tem oportunizado a formação de jovens em cursos técnicos e de graduação, através do PRONERA. Com parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), do *Campus Sertão/RS*, foram formados 291 (duzentos e noventa e um) estudantes, nos cursos de Técnico em Agropecuária, Técnico em Agropecuária Concomitante e Técnico em Agropecuária Integrado (Santos, 2018, p. 30).

Com relação à parceria entre a UFFS - *Campus Erechim* e o Instituto Educar, para o desenvolvimento do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado, através do PRONERA, já são 97 (noventa e sete) egressos<sup>4</sup>. Além desses, encontram-se em formação, em duas turmas do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado, um total de 84 (oitenta e quatro) estudantes<sup>5</sup>.

Além disso, trata-se do estudo de um curso de graduação ofertado em Regime de Alternância:

Este projeto busca propiciar a 55 educandos o acesso a um curso de graduação, em regime de alternância em tempos distintos, sendo o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). [...] A escola do campo pode e deve proporcionar o acesso ao conhecimento do ensino superior, formando profissionais, preparando o sujeito para a vida. Para isso a escola do campo deve encontrar-se no campo e propor uma educação que pense o desenvolvimento do campo, permitindo aos seus sujeitos a possibilidade de reprodução da própria existência (CONSUNI/CGRAD/UFFS, 2014).

Destaca-se a importância da oferta de diferentes formas de acesso à Educação Superior, dentre elas, as oportunidades possibilitadas através do PRONERA, que permitem o acesso de grupos historicamente excluídos, a exemplo dos assentados da Reforma Agrária, a cursos de formação em diferentes áreas e níveis. Nos cursos ofertados através do PRONERA há a previsão da realização das atividades em Regime de Alternância, ou seja, parte na instituição de ensino, parte na comunidade de origem do estudante. Essa metodologia permite que os

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária: [www.incra.gov.br](http://www.incra.gov.br).

<sup>4</sup> Dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), da Universidade Federal da Fronteira Sul, atualizados em 05 de agosto de 2024.

<sup>5</sup> Dados coletados em visita realizada ao Instituto Educar no dia 27 de junho de 2023.

estudantes tenham oportunidade de formação, além de colocar em prática os aprendizados, contribuindo com as suas comunidades durante a realização do curso.

Dessa forma, considerando o impacto social da formação de jovens em Nível Superior, ou seja, o acesso de estudantes oriundos da Reforma Agrária à Educação Superior, bem como a possibilidade de um olhar atento para as particularidades das trajetórias de vida desses estudantes, considera-se relevante o desenvolvimento da presente pesquisa.

### 1.3 DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFS). Considerando sua característica interdisciplinar, faz-se necessário uma breve contextualização do que se refere à interdisciplinaridade. Não há a pretensão de conceituar o termo interdisciplinaridade, uma vez que não existe consenso sobre esse conceito. O que se pode dizer é que a interdisciplinaridade está em constante movimento de aprendizado e re(conhecimento), em permanente construção e discussão sobre si mesma e suas metodologias.

Na tentativa de uma indicação do que é interdisciplinaridade, segundo Adriana Alves (2008), é preciso considerar o lugar que habitamos, que nos é próprio. A interdisciplinaridade prescinde de diálogo, de atitude, de vontade de fazer do pesquisador.

Partindo da premissa de que a interdisciplinaridade parte muito mais da interação entre as pessoas do que entre os conteúdos das disciplinas, se não há espaço para o diálogo, a interação entre as pessoas não encontrará espaço para ser exercida (Alves, 2008, p. 97).

Ainda, com relação à interdisciplinaridade, pode-se dizer que “[...] ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento” (Thiesen, 2008, p. 545). Ou seja, há a necessidade de pensar o conhecimento tanto como parte do processo de produção acadêmica, quanto parte da integração de outras experiências, no caso aqui, em questão, as aprendizagens trazidas pelos estudantes do curso de Graduação em Agronomia - Turma Especial PRONERA, através dos movimentos sociais e grupos dos quais fazem parte.

Com o objetivo de realizar esse estudo foi proposto um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento para, à luz de seus conceitos e ensinamentos, apresentar algumas colocações acerca do problema proposto. As áreas em questão são, especialmente, a Sociologia e a Educação. A Sociologia, com todo o aporte teórico referente aos conceitos que embasam a discussão sobre trajetórias de vida, e a Educação, uma vez que se trata de

oportunidade e possibilidade de acesso de jovens à Educação Superior, bem como toda a discussão que se relaciona com as características de oferta do curso. Além dessas, considerando a discussão sobre a construção histórica de trajetórias de vida, bem como a construção histórica de um projeto de curso para assentados da Reforma Agrária, a História se fez presente dentre as áreas nesse processo de diálogo interdisciplinar.

#### 1.4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada com a abordagem qualitativa, descrita por Oliveira (2007, p. 37) “[...] como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Cabe salientar que, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 148) a coleta de dados, nos estudos qualitativos “[...] deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto estudado”, justificando a necessidade de aprofundamento dos diversos conceitos e definições relativos ao tema proposto.

Para realização do trabalho aqui proposto, foram seguidas as etapas de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo e análise, descritos na sequência.

##### 1.4.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi de fundamental importância para a presente pesquisa, pois utilizou as mais diversas fontes disponíveis, como documentos, artigos, livros, entre outros, podendo ser considerada como um primeiro passo para a pesquisa científica (Marconi e Lakatos, 2017).

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (Marconi, Lakatos, 2010, p. 166).

Na primeira etapa da pesquisa bibliográfica foram utilizados materiais bibliográficos sobre os temas e conceitos relevantes para esse estudo, entre eles: Trajetórias de Vida, Movimentos Sociais do Campo e Políticas Públicas, com base em autores como Pierre Bourdieu, Jessé Souza, Roseli Salete Caldart, Bernardo Mançano Fernandes, João Pedro

Stedile, entre outros, para a construção teórica da pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa bibliográfica foram considerados artigos disponíveis no Google Acadêmico, com a temática “Trajetórias de Vida”, que têm a indicação de Pierre Bourdieu como referência bibliográfica. Pierre Bourdieu é um dos autores que sustentam o referencial teórico desse trabalho. Para seleção desses artigos, foi realizada pesquisa no Google Acadêmico, utilizando como descritor a expressão “Trajetórias de Vida”. Considerando o elevado número de publicações, foi acrescentado o termo “Sociais” à expressão, ficando, dessa forma “Trajetórias de Vida Sociais”. Ainda assim, o número de publicações permaneceu relativamente elevado. Dessa forma, optou-se por selecionar os artigos indicados até a décima segunda página do resultado da busca.

Além disso, foram consideradas outras pesquisas publicadas na forma de artigos, monografias, dissertações e teses, que tratam de temas que serão abordados no decorrer da realização da presente pesquisa.

#### **1.4.2 Pesquisa Documental**

A análise documental “[...] consiste em um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento de forma diferente [...]. Seu objetivo consiste na representação condensada da informação” (Marconi, Lakatos, 2017, p. 17).

Ainda, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 157) “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Tendo como fonte de documentos os arquivos públicos, e segundo as mesmas autoras, podemos citar as leis e relatórios como documentos oficiais.

Nessa etapa da pesquisa foi feita análise dos documentos que dizem respeito a temática: Decreto N° 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; Resolução N° 13/CONSUNI/CGRAD/UFGS/2014, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado, em regime de alternância (relativo ao Edital PRONERA N° 03, de 10 de julho de 2012), do *Campus* Erechim da UFGS; Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado (em regime de alternância, relativo ao Edital N° 03, de 10 de julho de 2012).

Da mesma forma, foram realizados o levantamento e a análise descritiva dos dados dos acadêmicos, registrados no Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), da UFGS. Esses dados foram

informados pelos estudantes no momento da matrícula e atualizados pelos mesmos no decorrer do curso, quando necessário.

### 1.4.3 Pesquisa de Campo

Conforme citam Marconi e Lakatos (2010, p. 169), “[...] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta [...] ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com um roteiro semiestruturado com os egressos do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado - Turma Especial PRONERA, com ingresso no ano de 2014. Para tanto, o projeto de pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil, para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da UFFS, conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) Nº 74524823.0.0000.5564. A aprovação do projeto de pesquisa foi registrada no dia 08 de novembro de 2023, de acordo com o Parecer Consubstanciado do CEP Nº 6.494.297. Essa etapa foi realizada entre os meses de dezembro do ano de 2023 e janeiro do ano de 2024.

A partir da aprovação do projeto de pesquisa no CEP e na banca de qualificação, ocorrida no dia 14 de dezembro de 2023, os egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado foram consultados por e-mail sobre a sua participação nas entrevistas, de forma voluntária. Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as entrevistas foram realizadas por videoconferência através da plataforma Google Meet.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa foi percebida a necessidade de realizar entrevistas com os educadores da UFFS - *Campus* Erechim e do Instituto Educar. As entrevistas com os educadores também foram realizadas com a utilização de um roteiro semiestruturado, após consulta prévia e assinatura do TCLE, por videoconferência através da plataforma Google Meet e pessoalmente, a partir da disponibilidade dos entrevistados. Essa etapa foi realizada durante o mês de fevereiro do ano de 2024.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 178-179), a entrevista pode ser descrita com um “[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional [...] é um importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais [...]”.

Lüdke e André destacam o caráter de interação da entrevista:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (Lüdke, André, 2017, p. 39).

Com relação à entrevista semiestruturada, as mesmas autoras mencionam algumas exigências e cuidados que devem ser observados para a sua realização, como o respeito pelo entrevistado, sua cultura e valores; capacidade de ouvir; habilidade para condução da entrevista. Indicam, ainda, que a entrevista “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke, André, 2017, p. 40).

Zago (2003) acrescenta que o grau de confiança criado entre o entrevistador e o entrevistado, a partir do estabelecimento claro dos objetivos da pesquisa, da forma como essa será realizada, bem como da condução da entrevista, interfere na cooperação do entrevistado e implica na qualidade das informações recebidas. Além disso, a entrevista tem como uma de suas características o fato de permitir o alcance de informações com maior profundidade.

[...] a escolha pelo tipo de entrevista, como também é o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. Definimos então a natureza da entrevista e a maneira como ela será conduzida para melhor se ajustar às nossas preocupações (Zago, 2003, p. 294).

Nas palavras de Treviños (2019, p. 146), a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador, tendo o seu roteiro básico, construído a partir da temática da sua pesquisa, possa ampliá-lo, de acordo com o andamento da entrevista e com as informações oferecidas pelo entrevistado. Dessa forma, o entrevistado passa a contribuir “[...] na elaboração do conteúdo da pesquisa”. A entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Conforme já descrito, as entrevistas foram realizadas através de videoconferência, tendo seu registro de áudio e vídeo gravado, após expressa autorização individual dos entrevistados, seguindo rigorosamente as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UFFS. No caso das entrevistas realizadas pessoalmente, foi gravado apenas o áudio. As gravações foram utilizadas para transcrição e análise das informações obtidas. Todas as informações referentes às entrevistas, incluindo os TCLEs assinados, as gravações e as transcrições, foram

armazenadas de forma segura, em um dispositivo único, sem acesso *online*. Esse procedimento tem por objetivo garantir o anonimato das informações.

Para realização das entrevistas com os egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, foi definida uma amostra não probabilística do tipo intencional. “Também conhecida por amostra de julgamento, está baseada no discernimento criterioso por parte de quem pesquisa para os melhores resultados possíveis da investigação” (Bittencourt, Pereira, 2021, p. 6).

Dessa forma o grupo de egressos entrevistados foi composto por homens e mulheres, representantes dos movimentos sociais envolvidos e oriundos dos mais diversos estados e Regiões do Brasil. A partir dos retornos do e-mail encaminhado com o convite para participação na pesquisa, foi sendo construída uma rede de contatos, com o apoio dos próprios egressos, a fim de atender a essa definição de amostra.

No que diz respeito às entrevistas realizadas com os educadores da UFFS - *Campus Erechim* e do Instituto Educar, foram entrevistados educadores que estiveram ou estão diretamente ligados ao curso, desde as tratativas iniciais referentes à parceria entre as instituições, passando pelo processo seletivo e experiências durante e após o período de formação acadêmica da primeira turma.

De acordo com a descrição de Triviños (2019), na pesquisa qualitativa é possível a utilização de recursos alternativos para definição da amostra.

Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão do estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés de aleatoriamente, decide intencionalmente, considerando uma série de condições [...], o tamanho da amostra (Triviños, 2019, p. 132).

Dessa forma, o número de egressos entrevistados foi construído no decorrer da realização das entrevistas. À medida em que a amostra intencional foi sendo satisfatoriamente atingida e as informações produzidas foram consideradas suficientes para responder aos objetivos da pesquisa, o processo de entrevistas com os egressos foi encerrado, totalizando um número de 10 (dez) entrevistas, dentre o grupo de 45 (quarenta e cinco) egressos.

Quanto aos educadores, foram realizadas 4 (quatro) entrevistas. Entende-se que essas entrevistas conseguiram acrescentar as informações que foram detectadas como pendentes durante a realização da pesquisa, auxiliando na construção da trajetória do curso desde as suas tratativas iniciais até o acompanhamento dos egressos, no presente momento.

Os entrevistados foram identificados por EG, no caso dos Egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA e ED, no

caso de Educadores da UFFS – *Campus* Erechim e do Instituto Educar, além de numeração, em ordem aleatória.

#### **1.4.4 Análise**

A análise das informações obtidas e dos dados produzidos com a realização das entrevistas, foi realizada sob a ótica da análise de conteúdo, “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 44).

Em sua obra, Bardin (2011) descreve esses procedimentos para análise dos dados, divididos em três etapas, três polos cronológicos:

1ª A pré-análise: é a etapa da organização do material, tendo em vista “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2011, p. 125). Nessa etapa foram definidas as categorias, ou seja, os indicadores através dos quais se desenvolveu a análise dos dados produzidos com a realização das entrevistas com os egressos.

2ª A exploração do material: nessa etapa os materiais passaram pela codificação e organização, de acordo com as regras definidas na etapa de pré-análise.

3ª O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: nessa etapa as inferências (deduções lógicas) e interpretações tomaram forma e os resultados receberam tratamento para que se tornassem significativos, coerentes e válidos para o estudo.

## 2 TRAJETÓRIAS DE VIDA, *HABITUS* E CAMPO

Todos têm uma história, uma trajetória. Seja em termos individuais ou relacionada ao que acontece no seu entorno, independente da sua vontade, mas da qual não consegue não fazer parte, por desejo ou por circunstância. Estudar as histórias e trajetórias de vida é uma forma de garantir que elas fiquem eternizadas, que não se percam, que não se apaguem. E não há como definir se uma trajetória é mais ou menos importante, relevante, do que outra. Da mesma forma que não é possível separar a trajetória individual da trajetória do coletivo em que se insere, da história que a cerca.

Bourdieu (2006), indica que a forma mais evidente utilizada pelo mundo social para identificar um indivíduo é o nome próprio.

O nome próprio é o atestado visível da identidade do seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações e da possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações em registros oficiais [...], que constituem a vida na totalidade finita, pelo veredicto dado sobre um balanço provisório ou definitivo (Bourdieu, 2006, p. 187).

Além disso, de acordo com os escritos de Bourdieu (2006, p. 183), “[...] falar de história de vida é pelo menos pressupor [...] que a vida é uma história [...] uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história”. De acordo com esse mesmo autor, o senso comum “descreve uma vida como um caminho”, que deve ser seguido, tendo começo, etapas e fim.

Essa vida organizada como uma história transcorre, segundo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido do ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu término, que também é um objetivo (Bourdieu, 2006, p. 184).

Quando se trata especificamente de trajetórias de vida, considera-se que essas não são lineares no sentido cronológico, mas estabelecem relações entre e com os fatos e as histórias de cada um, na intenção de atribuir sentido lógico a essa trajetória. “O relato, seja ele biográfico ou autobiográfico, [...] propõe acontecimentos que, sem terem se desenrolado sempre em sua estrita sucessão cronológica [...], tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis” (Bourdieu, 2006, p. 184).

A noção de trajetória de vida encontra subjetivação no conceito de *habitus*, que tem a ver com os comportamentos enraizados, ações que são executadas porque estão internalizadas. “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido, e também um haver, um capital [...], indica a disposição incorporada, quase postural” (Bourdieu, 1989, p. 61). Os indivíduos aprendem a partir das vivências no meio onde estão inseridos desde crianças e também por comportamentos de seus ancestrais. Pode ser citado, como exemplo, o fato de tirar

o chapéu para cumprimentar, herança da Idade Média, quando os homens tiravam seus elmos para demonstrar suas boas intenções (Bourdieu, 1989).

Conforme escreve Wacquant (2007), é no trabalho de Pierre Bourdieu que se encontra a “renovação sociológica” do conceito de *habitus*:

[...] uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a ‘interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (Wacquant, 2007, p. 6).

As ações, pensamentos e sentimentos dos indivíduos têm interferência direta da sociedade onde estão inseridos, da mesma forma que, essas mesmas ações, pensamentos e sentimentos, interferem na dinâmica dessa sociedade. As trajetórias de vida causam impactos no *habitus*, perpetuando, rompendo e modificando os comportamentos dos indivíduos.

No que diz respeito às relações entre indivíduo e sociedade, em se tratando do conceito de *habitus*, temos também a contribuição de Salturi (2010):

O *habitus* é uma categoria de análise fundamental para os estudos sociológicos, pois não se refere apenas ao elemento individual, mas também a um grupo ou a uma classe, podendo ser definido como um sistema de disposições duráveis e transferíveis que constituem a estrutura da vida social. Ao integrar todas as experiências passadas, pode ser entendido como um sistema de esquemas de produção de práticas que funciona como uma matriz de percepções, apreciações e ações, tornando possível a realização de tarefas diferenciadas. Como um sistema de disposições inconscientes, o *habitus* constitui o produto de interiorização das estruturas objetivas tendendo a produzir práticas e carreiras objetivamente ajustadas às mesmas (Salturi, 2010, p. 113-114).

De acordo com esse mesmo autor, o *habitus* do grupo onde o indivíduo está inserido impacta a sua história de vida “[...] na medida em que seu estilo pessoal aparece como um desvio codificado em relação ao estilo de sua época e de sua classe ou grupo social” (Salturi, 2010, p. 114).

Nogueira e Nogueira (2002, p. 19), destacam que “[...] o indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído”. Essa colocação reforça a influência do local onde o indivíduo vive, trabalha, se relaciona, na construção da sua individualidade, das suas ações, do seu modo de pensar.

Montagner (2007, p. 257), observa que:

Em suma, perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem. Seguramente a origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o *habitus* primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e

profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida.

Ou seja, mais uma vez, destaca-se que a trajetória da sociedade não pode ser desconsiderada quando se trata da trajetória de vida dos indivíduos nela inseridos, assim como não podem ser desconsideradas as influências desses indivíduos nessa mesma sociedade: “[...] a noção serve para referir o funcionamento sistemático do corpo socializado” (Bourdieu, 1989, p. 62).

De acordo com Minayo (2017, p. 3), a noção de *habitus* desenvolvida por Bourdieu pode ser entendida como:

[...] um dispositivo que auxilia a pensar as características de uma experiência biográfica a partir de uma identidade social que orienta o indivíduo, ora consciente ora inconscientemente. O indivíduo se apresenta como uma síntese complexa de seu contexto sócio-histórico, dotado, portanto de uma interioridade e de uma configuração social exterior a ele.

Utilizando de uma linguagem de entendimento acessível e com base nos escritos de Bourdieu, Maton (2018) apresenta a seguinte observação sobre a noção de *habitus*:

De modo simples, o *habitus* enfoca nossos modos de agir, sentir, pensar e ser. Ele captura como nós carregamos nossa história dentro de nós, como trazemos essa história para nossas circunstâncias atuais e então como fazemos escolhas de agir de certos modos e não de outros. Esse é um processo contínuo e ativo – nós estamos envolvidos num processo permanente de fazer a história, mas não sob condições que criamos completamente. Nossa posição na vida em qualquer momento dado é o resultado de inúmeros eventos no passado que moldaram nosso caminho. Em qualquer momento, estamos diante de várias bifurcações possíveis nesse caminho, ou de escolha de ações e crenças. Esse conjunto de escolhas depende de nosso contexto atual (a posição que ocupamos num campo social em particular), mas, ao mesmo tempo, as escolhas que são visíveis para nós e as que não enxergamos são o resultado de nossa jornada do passado, pois nossas experiências ajudaram a moldar nossa visão [...] O *habitus* é o elo não apenas entre o passado, o presente e o futuro, mas também entre o social e o individual, o objetivo e o subjetivo, a estrutura e a ação (Maton, 2018, p. 77-78).

Ao falar sobre o pensamento bourdieusiano, Souza (2018, p. 70), apresenta as suas considerações sobre a noção de *habitus*, que, segundo ele, é “[...] o termo mais importante e que marca boa parte do pensamento” de Bourdieu.

O conceito de *habitus* permite sair da prisão do realismo da estrutura na medida em que se apresenta como a forma pela qual a necessidade exterior por ser introjetada, mais que isso, ‘encarnada’ e ‘incorporada’ pelos agentes. O *habitus* seria um sistema de estruturas cognitivas e motivadoras, ou seja, um sistema de disposições duráveis inculcadas desde a mais tenra infância, que pré-molda possibilidades e impossibilidades, oportunidades e proibições, liberdades e limites, de acordo com as condições objetivas. Nesse sentido, as disposições do *habitus* são, em certa medida, pré-adaptadas às suas demandas [...] O *habitus* seria, portanto, um esquema de conduta e comportamento que passa a gerar práticas individuais e coletivas (Souza, 2018, p. 80).

Esse autor contrapõe a noção de *habitus*, apresentada por Bourdieu, aproximando-a da realidade brasileira, propondo uma “[...] subdivisão interna à categoria do *habitus*” (Souza, 2018, p. 237-238):

Se o *habitus* representa a incorporação nos sujeitos de esquemas avaliativos e disposições de comportamento a partir de uma situação socioeconômica estrutural, então mudanças fundamentais na estrutura econômica e social devem implicar, conseqüentemente, mudanças qualitativas importantes no tipo de *habitus* para todas as classes sociais envolvidas de algum modo nessas mudanças.

Segundo Souza, o que Bourdieu define por *habitus*, seria o *habitus* primário, “[...] esquemas avaliativos e disposições de comportamento objetivamente internalizados e incorporados” (Souza, 2018, p. 239). As duas outras categorias seriam o *habitus* precário e o *habitus* secundário.

O *habitus* precário seria o limite do *habitus* primário para baixo, ou seja, seria aquele tipo de personalidade e de disposições de comportamento que não atendem às demandas objetivas para que o indivíduo ou um grupo social possa ser considerado produtivo e útil numa sociedade de tipo moderno e competitivo [...] O que chamamos de *habitus* secundário tem a ver com o limite do *habitus* primário para cima, ou seja, tem a ver com uma fonte de reconhecimento e respeito social que pressupõe, no sentido forte do termo, a generalização do *habitus* primário para amplas camadas da população de uma sociedade (Souza, 2018, p. 240).

De acordo com esse autor, no Brasil o “abismo” entre o *habitus* primário e o *habitus* precário “[...] se cria no limiar do século XIX, com a reeuropeização do país, e se intensifica a partir de 1930 com o início do processo de modernização em grande escala”. Dessa forma, no caso do Brasil, a disparidade se deu entre os setores que se adaptaram às “[...] novas demandas produtivas e sociais” e os setores que ficaram marginalizados (Souza, 2018, p. 244).

Já a diferença entre o *habitus* primário e o *habitus* secundário ocorre nas distinções sociais e a partir das possibilidades de escolha, do gosto. “O que existe aqui são acordos e consensos sociais mudos e subliminares, mas por isso mesmo tanto mais eficazes que articulam, como que por meio de fios invisíveis, solidariedades e preconceitos profundos e invisíveis” (Souza, 2018, p. 250).

Souza (2018, p. 252), também indica o que está “em jogo” em cada uma dessas subdivisões propostas. “No caso do *habitus* primário, o que está em jogo é a efetiva disseminação da noção de dignidade do agente racional, que o torna agente produtivo e cidadão pleno”. Segundo esse autor, nas sociedades avançadas o *habitus* precário é um “fenômeno marginal”. Já em relação às sociedades periféricas, como a sociedade brasileira:

[...] o *habitus* precário - que implica a existência de redes invisíveis e objetivas que desqualificam os indivíduos e grupos sociais precarizados como subprodutores e subcidadãos, e isso, sob a forma de uma evidência social insofismável, tanto para os privilegiados como para as próprias vítimas da precariedade - é um fenômeno de massa e justifica minha tese de que o que diferencia, substancialmente, esses dois tipos de sociedade é a produção social de uma ralé estrutural nas sociedades

periféricas. Essa circunstância não elimina que, nos dois tipos de sociedade, exista a luta pela distinção baseada no que chamo de *habitus* secundário, que tem a ver com a apropriação seletiva de bens e recursos escassos e constitui contextos cristalizados e tendencialmente permanentes de desigualdade (Souza, 2018, p. 252-253).

Para que seja possível a compreensão das trajetórias de vida individuais, faz-se necessário o entendimento do contexto social, histórico, político, econômico onde esses indivíduos estão inseridos, do qual fazem parte, pelo qual são influenciados, e, conseqüentemente, têm influência.

Bourdieu (2006), destaca que:

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo na qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (Bourdieu, 2006, p. 190).

Thomson (2018) utiliza algumas analogias à palavra campo, ao campo de Bourdieu, para facilitar o entendimento do conceito de campo proposto pelo mesmo (Bourdieu). Como campo de futebol, onde ocorre um jogo, com regras definidas. Como um campo de força da ficção científica, com seu funcionamento, de forma a criar uma barreira entre o que está dentro e o que está fora, com estrutura hierárquica e suas próprias regras. Como um campo de força na física, com um conjunto de forças opostas.

Os indivíduos participam, ao mesmo tempo, de vários campos. A sua participação, vivência e atuação em um campo acaba por determinar essa mesma participação, vivência a atuação em outro. Ainda, os acontecimentos em um determinado campo podem impor as regras de funcionamento de outro.

Para Bourdieu (1989), o movimento do campo não se faz involuntariamente, ele decorre das ações e reações dos seus agentes, que não têm opção diferente daquela de lutar para manter a sua “posição no campo”, ou seja, “[...] para conservarem ou aumentarem o capital específico que só no campo se gera” (Bourdieu, 1989, p. 85).

Ainda, segundo Bourdieu:

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (Bourdieu, 1989, p. 69).

Grenfell (2018, p. 72), com base em Bourdieu, apresenta como *habitus* “[...] o elemento subjetivo da prática. Esse conceito significa os ‘esquemas geradores’ (eles próprios estruturados e estruturantes) adquiridos no decorrer das trajetórias de vida individuais”.

Ainda, de acordo com Maton (2018, p. 89), o *habitus* “[...] busca ajudar a transformar nossos modos de enxergar o mundo social”.

Em termos operacionais, o trabalho aqui proposto vai se apropriar do conceito de *habitus*, entendendo que esse é o conceito mais pertinente para tratar de trajetórias de vida.

Quando se trata do conceito de “capital”, apesar desse termo estar normalmente associado à economia, segundo Moore (2018), Bourdieu propõe a sua utilização de uma forma mais abrangente:

[...] o propósito de Bourdieu é estender o sentido do termo ‘capital’ ao empregá-lo num sistema mais amplo de troca onde bens de tipos diferentes são transformados e trocados dentro de redes ou circuitos complexos dentro de campos diferentes, e entre eles (Moore, 2018, p. 136).

Dessa forma, Bourdieu apresenta outras formas de capital, como o capital cultural, o capital social, mas sem desconsiderar o capital econômico. Segundo Moore (2018, p. 139) “[...] a distinção ampla que Bourdieu desenvolve é entre o capital econômico [...] e o capital simbólico”, sendo que o capital simbólico inclui o capital cultural, linguístico, entre outros.

Ainda, segundo Moore (2018, p. 139), a diferença necessária para que seja possível compreender o conceito de capital por Bourdieu, é que, no capital econômico “[...] a natureza instrumental e egoísta da troca é transparente. A troca mercantil não tem valor intrínseco e é sempre um meio para um fim”. Já o capital simbólico e suas diferentes formas, “[...] negam e suprimem seu instrumentalismo ao proclamarem-se desinteressadas e de valor *intrínseco*”.

Em resumo, o capital econômico refere-se aos bens (dinheiro). O capital simbólico remete às credenciais, representando todas as formas de capital. O capital cultural compreende os conhecimentos, os gostos; o capital social, as afiliações e redes, herança familiar, religiosa e cultural.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...], mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis (Bourdieu, 2012, p. 67).

Com relação ao capital cultural, de acordo com Bourdieu, o mesmo se apresenta em três estados diferentes. O estado incorporado: “[...] sob a forma de disposições duráveis do organismo”. Trata-se do capital cultural transmitido pela família, de forma inconsciente, e adquirido pelo indivíduo, com investimento do seu próprio esforço, em um trabalho lento de incorporação, ligado ao corpo. O estado objetivado: “[...] sob a forma de bens culturais”, nesse caso, referindo-se aos bens culturais, como quadros, obras de arte, livros. Para compreensão do seu valor cultural, é preciso que seu detentor tenha também capital incorporado. O estado

institucionalizado: “forma de objetivação”. Tratam-se dos reconhecimentos institucionais, a exemplo do diploma, como “[...] certidão de competência cultural”. (Bourdieu, 2012, p. 74 - 78)

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p. 21) “[...] do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar”, facilitando, dessa forma, a compreensão dos conteúdos na escola, o processo de aprendizagem de uma forma geral. Essa melhor compreensão teria como consequência “[...] um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação”.

Nogueira (2021, p. 3), aponta que pesquisas recentes vêm “[...] convidando a revisitar o potencial do conceito” de capital cultural, “cunhado” por Pierre Bourdieu. Essas pesquisas, segundo essa autora, argumentam a necessidade de “[...] revisar para baixo o peso da herança cultural nos processos de produção das desigualdades de desempenho escolar”.

O conceito de capital cultural foi desenvolvido por Bourdieu

[...] como ferramenta analítica que pudesse dar conta das fortes e persistentes disparidades de oportunidades educacionais entre as diferentes classes sociais. Seu pressuposto era o de que os bens culturais herdados dos pais atuavam com mais força do que as posses econômicas da família nos destinos escolares dos indivíduos (Nogueira, 2021, p. 3).

Essa revisita se deve às transformações significativas que estão enfrentando, ao mesmo tempo, “[...] o cenário sociocultural e educacional contemporâneo, as condições de empregabilidade das novas gerações e as novas problemáticas colocadas pela literatura sociológica atualmente” (Nogueira, 2021, p. 3).

A partir da análise documental das publicações da última década, considerando também as mudanças elencadas anteriormente, aliadas ao surgimento das novas “[...] formas de capital cultural, como a cultura digital ou o capital cultural internacional”, Nogueira (2021, p. 8-11) indica como pertinente a revisão para baixo “[...] o peso da herança cultural no desempenho escolar, considerando o cenário social e educacional contemporâneo”.

Essa autora explica que:

Por um lado, vimos que o capital cultural em sua definição “restrita” – isto é, como sinônimo de posse da alta-cultura – não mais se mantém como motor inexorável do êxito nos estudos, tanto em função da desvalorização (relativa), em escala societária, das práticas culturais consagradas quanto em razão das dificuldades enfrentadas em sua transmissão de uma geração a outra [...]. Por outro lado, quando se toma o conceito de capital cultural em seu sentido amplo, isto é, como sinônimo de disposições culturais e de relação com os bens de cultura, é imperioso constatar que uma fortíssima correlação com o sucesso escolar subsiste, porque determinados modos de socialização familiar são indubitavelmente mais favoráveis do que outros à constituição de disposições cognitivas [...], linguísticas [...], comportamentais [...]; todos esses traços valorizados e mesmo requeridos pela escola. Sem falar do capital informacional relativo ao funcionamento dos sistemas de ensino, que está na base das

estratégias educativas parentais e de sua propensão a investir no sucesso escolar dos filhos (Nogueira, 2021, p. 11-12).

Segundo essa mesma autora, “[...] dispositivos e/ou profissionais paraescolares”, ou seja, todas aquelas atividades que são proporcionadas aos estudantes, além da escola, serão eficazes no mesmo grau de capacidade de apropriação cultural desses estudantes. [...] em se tratando de processos de escolarização, o simples investimento econômico não parecer ser o bastante, é preciso que o investidor tenha as condições (culturais) necessárias para que consiga tirar dele o proveito almejado” (Nogueira, 2021, p. 12).

Existe um caminho a percorrer, entre o “[...] capital de origem e o capital de chegada” entre o ponto inicial e o ponto final. Esse caminho é a trajetória. Além disso, as trajetórias individuais são influenciadas pelas trajetórias coletivas dos agentes de um mesmo campo, assim como as trajetórias individuais exercem interferência nas trajetórias coletivas. Em alguns casos, pode ocorrer um desvio da trajetória individual em relação à trajetória coletiva, resultando em rupturas substanciais (Bourdieu, 2008, p. 103).

Ao analisar os egressos do Ensino Médio no ano de 2012, e seu ingresso na Educação Superior, Senkevics, Carvalhaes e Ribeiro (2022) fazem uma análise das suas trajetórias educacionais, considerando o nível socioeconômico e as notas do ENEM daquele ano.

Ao considerar o nível socioeconômico, esses autores dividem a população estudada em cinco partes, e utilizam, para a análise a seguir, a quinta parte com menor renda (os mais pobres) e a quinta parte com maior renda (os mais ricos). Dito isso, observam que:

[...] os mais pobres apresentam baixas probabilidades de ingresso [...]. Isso porque, com notas baixas, suas chances de ingresso no ensino superior são mínimas, especialmente no setor público; por outro lado, ainda que as notas altas possam representar uma estratégia de compensar desvantagens socioeconômicas, a probabilidade de esses jovens alcançarem notas elevadas no Enem é tão baixa que esse mecanismo de compensação teoricamente presente não se consolida na prática [...]. Em vista disso, suas chances de sucesso na transição médio-superior são irrisórias [...]. Já os mais ricos [...] são capazes de ingressar mesmo com notas baixas; porém, como raramente obtém níveis baixos de desempenho, é mais frequente que ingressem com desempenho alto [...], tanto no setor público quanto no setor privado (Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022, p. 17-18).

Diante da análise apresentada, é possível observar como o fator socioeconômico tem impacto considerável tanto no seu desempenho quanto nas opções de escolha dos estudantes, nas suas trajetórias educacionais. Ou seja, as possibilidades de acesso à Educação Superior dependem, além de diversos outros fatores, também do desempenho escolar e das condições socioeconômicas.

Em resumo, os mais pobres tendem a enfrentar mais dificuldades de ingressar no ensino superior por um duplo mecanismo: a tendência de obter notas baixas no Enem ao final do ensino médio e a tendência de não superarem barreiras socioeconômicas relacionadas ao acesso à graduação. Simetricamente, os mais ricos beneficiam-se

duplamente: pelas notas altas e pela proteção que o nível socioeconômico lhes confere. Para ingressarem no ensino superior, os mais pobres dependeriam de um desempenho atipicamente elevado, algo improvável em seu meio social. Já os mais ricos, além de já tenderem ao desempenho alto, ainda contam com uma alternativa: a compensação de desvantagens, que lhes garante probabilidades relativamente elevadas de ingresso no setor privado, mesmo com os piores desempenhos (Senkevic; Carvalhaes; Ribeiro, 2022, p. 18).

A desigualdade social, em todos os seus aspectos, vem sendo construída desde a chegada dos primeiros europeus à América do Sul, incluindo o Brasil. Passando pela exploração dos indígenas, longo período de escravidão e migração em massa de povos europeus, entre esses, os italianos (Souza, 2018). E essas desigualdades foram sendo naturalizadas.

[...] também acho, com Pierre Bourdieu, que apenas a ação de mecanismos sutis e intransparentes de dominação conseguem legitimar a perpetuação de desigualdades iníquas [...]. É a ação desses mesmos mecanismos, acredito, que permite naturalizar e conseqüentemente legitimar, também nas sociedades periféricas, níveis abissais de desigualdade e injustiça social (Souza, 2018, p. 122-124).

Souza e Silva (2003, p. 14), ao narrar as diferentes trajetórias de jovens da periferia, e seu acesso à universidade, fala sobre a “noção de cidadania plena”:

O grau de plenitude do exercício da cidadania relaciona-se com as formas de inserção do indivíduo no tempo e no espaço sociais. Ela será ampliada de acordo com a capacidade daquele de incorporar ao seu cotidiano fatos manifestos em distintos campos geográficos e sociais, assim como de se interessar pelo passado coletivo e de construir um projeto, tanto global como pessoal, de futuro (Souza e Silva, 2003, p. 14).

As trajetórias dependem de vários fatores, inter-relacionados entre si, como a questão socioeconômica; o meio social; suas modificações e influências; o meio escolar, suas oportunidades e compreensões. Para o exercício pleno da cidadania, também todas as condições de infraestrutura básica e a garantia dos direitos fundamentais. O que se desenrola nos campos social, escolar, familiar, impacta na trajetória individual. Da mesma forma que a trajetória individual, seja mantida, alterada ou rompida, exerce influência sobre os diversos campos.

A trajetória de vida, especificamente nesse caso, dos egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, desenvolvida em regime de alternância e viabilizada pela parceria entre a UFFS – *Campus* Erechim e o Instituto Educar, se configura como foco desse estudo.

## 2.1 TRAJETÓRIAS DE VIDA: RESULTADOS DE ESTUDOS

Em consulta ao Google Acadêmico, no mês de junho de 2023, foi realizada uma busca por artigos que tratam do tema “Trajetórias de Vida”. Após análise dos resultados encontrados,

foram selecionados quatro textos que tratam dos temas relacionados à educação e à juventude: “Trajetórias de Vida: um conceito em construção”, de Marco Antonio Couto Marinho; “Trajetórias, Trajetos e ‘Motilidade’ na Universidade de Brasília”, de Cristina Patriota de Moura e Larissa Fernandes Lins de Vasconcelos; “Trajetórias de Jovens Adultos: Ciclo de Vida e Mobilidade Social”, de Myriam Moraes Lins de Barros; “O Nome Impede a Morte: Trajetórias de Vida de Meninos Desvalidos”, de Maria Zélia Maia de Souza. Todos os quatro textos trazem Pierre Bourdieu como referência.

Após leitura e análise dos textos selecionados, segue uma breve apresentação dos referidos artigos.

O artigo intitulado “Trajetórias de Vida: um conceito em construção”, de autoria de Marco Antonio Couto Marinho, indicou como objetivo:

[...] apresentar um debate teórico e metodológico a respeito da construção de conhecimento social na sociedade contemporânea, a partir do conceito de *trajetória de vida* [...]. Muito mais que um conjunto de técnicas de pesquisa, a *trajetória de vida* representa então uma perspectiva colocada frente à construção do conhecimento social (Marinho, 2017, p. 25).

O autor fez uma pesquisa (tese de doutorado) sobre as trajetórias de vida dos jovens da Região Metropolitana de Belo Horizonte, usando como metodologia as narrativas biográfica e etnográfica. Seu estudo apoiou-se, teoricamente, nos conceitos de trajetória de vida, *habitus* e classe social, por Pierre Bourdieu, com contribuições de Jessé Souza. Também relata as metodologias de pesquisa social, narrativas biográfica e etnográfica, seus conceitos e aplicações.

Segundo Marinho (2017, p. 28), no pensamento bourdieusiano não é possível compreender os “percursos biográficos” sem considerar o conceito de *habitus*, “[...] que tem como hipótese central que os comportamentos individuais sejam coerentes com as condições materiais e simbólicas por meio dos quais se foram produzindo”.

Ainda para Marinho (2017), o conceito de trajetória social elaborado por Bourdieu indica que “[...] tal trajetória é compreendida como os itinerários percorridos pelos agentes segundo suas experiências de vida e de acordo com sua origem social e determinada posição presente, antecedida por todas as outras posições sociais” (Marinho, 2017, p. 29).

De acordo com esse autor, “[...] embora as trajetórias sejam produtos singulares da relação entre elementos objetivos e subjetivos, em situações e contextos específicos, são produtos das relações sociais” (Marinho, 2017, p. 42).

Marinho (2017) indica, nesse texto, a importância do posicionamento do pesquisador frente às informações adquiridas com as entrevistas, para que seja possível a realização de um trabalho de produção dos resultados de forma sensível e organizada.

Em suas considerações finais, o autor destaca que, de uma forma geral, as pessoas são capazes de produzir relatos sobre si mesmas, seu modo de viver e agir, da mesma forma que podem ser inacessíveis às intenções do pesquisador. Dessa forma, “[...] o conhecimento produzido pelo pesquisador social configura-se como um quadro interpretativo, e não como verdade absoluta” (Marinho, 2017, p. 47).

Outro texto selecionado foi o artigo intitulado “Trajetórias, Trajetos e ‘Motilidade’ na Universidade de Brasília”, de autoria de Cristina Patriota de Moura e Larissa Fernandes Lins de Vasconcelos. Esse artigo faz parte de um projeto de pesquisa que “[...] visa pensar processo de mobilidade social por meio do acesso ao ensino superior no Brasil”, que se baseia nos eixos analíticos em torno dos conceitos de trajeto “[...] para dar conta das movimentações cotidianas dos sujeitos”, e trajetória, quando refere-se ao “movimento biográfico” (Moura; Vasconcelos, 2012, p. 88). Uma das referências utilizadas para o conceito de trajetória foi Pierre Bourdieu. Também foi utilizado o conceito de motilidade, proposto por Vincent Kaufman.

A pesquisa foi realizada na Universidade de Brasília – UNB, tendo “[...] como foco empírico os campi Darcy Ribeiro e Ceilândia e os percursos cotidianos de alguns estudantes”. No artigo foram apresentados os “[...] percursos de estudantes moradores de cidades-satélites e estudantes do Campus Darcy Ribeiro, acompanhados por estudantes que participam da pesquisa” (Moura; Vasconcelos, 2012, p. 92-93).

Após entrevistas e acompanhamento, por diversas vezes, dos roteiros utilizados especialmente por cinco estudantes e da análise dos dados produzidos, através do conceito de motilidade, o artigo traz nas suas considerações finais a indicação de que os deslocamentos físico-espaciais (percursos) realizados têm impacto considerável na trajetória, envolvendo processos de trajetórias biográficas e ascensão social. “Essas duas dimensões, no entanto, são permeadas por territorialidades urbanas, por entre as quais os deslocamentos cotidianos criam rotas nas quais a possibilidade de movimento diário se torna um recurso preciso” (Moura; Vasconcelos, 2012, p. 109-110).

O terceiro texto escolhido foi escrito por Myriam Moraes Lins de Barros, sob o título “Trajetórias de Jovens Adultos: Ciclo de Vida e Mobilidade Social”. O artigo tem como objetivo “[...] analisar os processos de transição para a fase adulta do ciclo de vida a partir de

entrevistas realizadas com jovens, de ambos os sexos, moradores no Rio de Janeiro” (Barros, 2010, p. 71).

Segundo a autora, foi possível perceber a existência de uma estreita ligação entre a transição para a vida adulta e a perspectiva de mobilidade social.

A tensão entre o desejo de ascensão social e profissional a partir do aumento de grau de escolaridade e a manutenção de padrões socioculturais permeia os relatos dos jovens e se apresenta como uma entre as múltiplas e diferenciais experiências de transição para a vida adulta (Barros, 2010, p. 73).

Para a elaboração desse artigo, que é resultado de um projeto de pesquisa com um objetivo mais amplo, foram considerados os relatos de trajetórias de vida de onze jovens entrevistados. “Os jovens, objeto de atenção neste artigo, têm em comum o projeto de escolarização e de mobilidade social mas há entre eles diferenças de trajetórias familiares, condições de vida e de postura frente às possibilidades de realizar os planos elaborados ao longo dos anos” (Barros, 2010, p. 77).

A autora destaca que “[...] memória e projeto de vida fazem parte de uma mesma lógica narrativa que constrói biografias e trajetórias dando sentido aos eventos e às ações dos indivíduos” (Barros, 2010, p. 77).

A maior parte dos entrevistados tem sua trajetória escolar realizada, desde o Ensino Fundamental até a Pós-Graduação, em escolas e universidades públicas. Em outros casos, a organização própria e/ou da família foi responsável pelo custeio dos estudos.

Em suas considerações finais, a autora destaca que “[...] entrelaçado ao trânsito para outro momento da trajetória de vida está o projeto de mobilidade social” (Barros, 2010, p. 90). Para que esse movimento seja possível, são necessários alguns fatores como liberdade, independência financeira e responsabilidade, entre outros, sendo que o acesso à educação e ao trabalho são as principais portas de acesso a esses fatores.

O quarto e último texto tem como título “O Nome Impede a Morte: Trajetórias de Vida de Meninos Desvalidos”, e foi escrito por Maria Zélia Maia de Souza. O objetivo do artigo é “[...] analisar, no contexto do século XIX, os debates acerca da proteção à criança desvalida do sexo masculino, a concepção pedagógica do ensino primário profissional do Asilo dos Meninos Desvalidos (1875-1894) e as trajetórias de vida de meninos internos daquela instituição escolar/asilar” (Souza, 2021, p. 1021). Para tanto, a análise apoiou-se nos estudos sobre biografias de Pierre Bourdieu e do campo da História da Educação.

Através de fontes documentais, entre elas 713 pastas dos alunos, a autora fez o estudo das trajetórias de vida de alguns dos meninos que foram internos do local, destacando a trajetória artística de alguns, dentre eles, Francisco Braga, compositor do Hino à Bandeira.

Não foi apenas o acesso à educação integral, no Asilo dos Meninos Desvalidos, que definiu essas trajetórias. De acordo com a autora, “[...] os biografados foram se constituindo imersos em diferentes relações que estabeleceram e nos diferentes espaços por onde passaram, sendo o Asilo dos Meninos Desvalidos apenas um deles” (Souza, 2021, p. 1032).

No presente de estudo, entende-se por trajetórias de vida o conjunto de acontecimentos, fatos, opções, experiências, entre outros, que compõem a caminhada de um indivíduo ou de um grupo. Todos esses fatores são interdependentes e não lineares. Ao mesmo tempo em que esses fatores sofrem influência do local onde estão inseridos esses indivíduos, também interferem nesse ambiente. Os indivíduos não são alheios a esse conjunto de fatores, no entanto, alguns ocorrem de forma natural, instintiva, e podem passar sem serem percebidos. No entanto, os indivíduos também podem tomar decisões que, por vezes, modificam o curso de alguns desses fatores, favorável ou desfavoravelmente, dependendo de cada uma das situações.

A partir das considerações apresentadas, entende-se relevante o estudo das trajetórias de vida dos sujeitos dessa pesquisa, ou seja, os egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA. Nesse estudo, espera-se que os fatores anteriormente citados, se apresentem, permitindo uma análise do impacto do acesso à Educação Superior na trajetória de vida, individual, de cada um desses sujeitos, bem como nas trajetórias coletivas do grupo como um todo, além das comunidades onde esses sujeitos estiveram e/ou estão inseridos.

### 3 MOVIMENTOS SOCIAIS E A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

A Universidade Federal da Fronteira Sul é fruto da luta de muitos e os movimentos sociais são parte fundamental nessa luta. Nas seções que seguem, serão trazidos elementos sobre os movimentos sociais, de forma especial o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), uma vez que os egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, são jovens engajados com esses movimentos sociais.

Destaca-se que a instalação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi conquistada a partir da organização de vários segmentos da sociedade, de modo especial e com grande protagonismo, os Movimentos Sociais. Entre esses estavam presentes e atuantes na mobilização pela vinda de uma universidade federal para a Mesorregião da Fronteira Sul tanto o MAB quanto o MST.

Além disso, foi realizada uma contextualização sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sendo esse uma das conquistas das mobilizações e lutas dos movimentos sociais pela educação. Ao final desse capítulo, serão apresentados o Instituto Educar, sediado em Pontão/RS, local da realização do Curso de Graduação em Agronomia – Turma Especial PRONERA, bem como a primeira turma do curso, a Turma Enio Guterres.

#### 3.1 MOVIMENTOS SOCIAIS

Em um contexto histórico, de diferentes formas e tendo diversos motivos, as pessoas se unem em grupos. Essas mobilizações coletivas são fundamentais, em muitos casos, na luta por mudanças ou manutenção de direitos já conquistados, entre outras pautas e reivindicações.

Os movimentos sociais caracterizam-se por lutas entre classes, com objetivos antagônicos, conflitantes, como os movimentos que envolvem as questões entre capital e trabalho. Ainda, também podem ser caracterizados pelas lutas de determinados grupos, para alteração ou manutenção de direitos ou pautas específicas, como os movimentos ecológicos, contra a fome, entre outros.

Para Fernandes (2005, p. 31), movimento social se configura como “[...] um grupo social que se organiza para desenvolver uma determinada ação, em defesa de seus interesses, em possíveis enfrentamentos e conflitos, com objetivo de transformação da realidade”.

Segundo Gohn (1997, p. 214), em um “[...] cenário de repressão das lutas sociais [...] surgiram inicialmente movimentos de resistência à dilapidação da força de trabalho e depois de clamores pela redemocratização do país”.

Esses movimentos surgem em um momento histórico relevante:

[...] de crescimento econômico, controle social pelos regimes militares, arrocho salarial dos trabalhadores, suspensão das liberdades individuais, crescimento das demandas de consumo das camadas médias, expansão do ensino superior e da tecnologia estatal (Gohn, 1997, p. 214).

No entendimento de Gohn (1997, p. 247), “[...] movimento social refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer – por meio de um conjunto de procedimentos – e um pensar – por meio de um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamentação à ação”. De acordo com essa autora, é possível observar dois sentidos básicos de movimento, sendo um mais amplo, “[...] que independe do paradigma teórico adotado, sempre se refere às lutas sociais dos homens, para a defesa de interesses coletivos amplos ou de grupos minoritários”.

Nesse sentido mais amplo de movimento, “[...] a categoria básica é a da luta social e tem caráter cíclico”. Os movimentos “vão e voltam”, de acordo com as dinâmicas da sociedade. A autora alerta que nem todas as mudanças que ocorrem na sociedade são decorrentes da mobilização dos movimentos sociais, sendo que estes “[...] são uma das formas possíveis de mudança e transformação social” (Gohn, 1997, p. 248).

Outro sentido observado por Gohn (1997, p. 247), “[...] se refere a movimentos sociais específicos, concretos, datados no tempo, e localizados num espaço determinado”. Ou seja, nesse caso:

[...] a categoria fundamental é a de força social, traduzida numa demanda ou reivindicação concreta, ou numa ideia-chave que, formulada por alguns, e apropriada por um grupo, se torna um eixo norteador e estruturador da luta social de um grupo – qualquer que seja seu tamanho – que se põe em movimento (Gohn, 1997, p. 248).

Para que seja possível a compreensão do conceito de movimento social, de acordo com o que coloca Gohn (1997, p. 248), se faz necessário o entendimento de outros elementos. Um desses elementos é a “categoria luta social”, sendo esta uma “noção-chave, mais abrangente”.

Em resumo, a centralidade da categoria luta social junto aos homens em geral explica-nos a existência de movimentos sociais em vários segmentos da sociedade. Eles estão em luta na defesa de seus interesses, buscando conquistas ou resistindo às mudanças que solapam conquistas anteriores. Sempre atuam em áreas de conflitos (Gohn, 1997, p. 250).

Ainda, conforme Gohn (1997), os setores subordinados são os que, historicamente, mais produziram lutas sociais.

Outro elemento citado por Gohn (1997, p. 250), “é o de força social”. A força social de um movimento é gerada por um conjunto de fatores, dentre os quais podem ser citadas as

carências, traduzidas em demandas, “o poder político das bases”, a conjuntura e a “cultura política do grupo”.

Gohn (1997, p. 251-252), sintetiza o conceito de movimentos sociais com as seguintes palavras:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários de conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial dos valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política.

No entendimento de Pedon (2013, p. 46) “[...] um movimento social só existe numa perspectiva de classe, quer dizer, se estiver inserido numa totalidade na qual a classe é uma categoria que engloba o conjunto de suas práticas concretas”. Quando os interesses das classes se opõem, podem surgir os movimentos sociais, cuja permanência vai depender da sua capacidade de, enquanto grupo, confrontar as forças que os mantêm subordinados ou sem acesso às tomadas de decisão.

Identificar o problema ante o qual o movimento se opõe, ou seja, o problema antagônico, é essencial à delimitação de seu campo de abrangência assim como da qualificação da base social. Diferentemente das simples manifestações coletivas, os movimentos sociais possuem uma trajetória que se inicia na identificação de um problema e de sua origem como resultado das contradições sociais. Sendo assim, os movimentos sociais podem ser considerados como reveladores dos problemas ocultados pelas relações imediatas e aparentes (Pedon, 2013, p. 46-47).

Segundo Mocelin (2009, p. 49), os movimentos sociais, por não possuírem caráter institucional, não podem ser caracterizados como organizações sociais. No Brasil, os movimentos sociais contribuíram intensamente para os avanços sociais, além de apresentarem pautas sociais e políticas. Esse mesmo autor apresenta a seguinte compreensão de movimentos sociais:

No sentido mais amplo, movimentos sociais devem ser entendidos como ações coletivas orientadas para a produção de mudanças, no todo ou em parte, em instituições, condições ou relações sociais. Tais ações coletivas, em geral, produzem um ‘projeto’ ou uma representação de uma nova ordem social, para os participantes dos movimentos sociais. A representação de uma nova ordem social orienta os participantes do movimento social, promovendo sua mobilização e ampliando a ação coletiva do movimento social (Mocelin, 2019, p. 49).

Mocelin (2009, p. 59), também destaca que os movimentos sociais “[...] são fenômenos sociais, políticos, culturais e históricos”. Os movimentos sociais são movimentos

coletivos, com a participação dos “atores sociais”, com diferentes graus de organização, com diferentes pautas e reivindicações, com duração específica ou indeterminada, dependendo da situação e da “ação coletiva”.

Ainda, “[...] embora possam ter lideranças individuais, os movimentos sociais não se caracterizam pela atuação de um líder, mas expressam a vontade de grupos sociais que constituem os movimentos” (Mocelin, 2009, p. 60).

Mais uma vez, destacando que os movimentos sociais são ações coletivas, não individuais. Representam os anseios e lutas de um grupo social, seja por mudanças, de sensíveis a radicais, seja pela manutenção de direitos já adquiridos, seja pela conquista de novos direitos, sempre em busca de um bem comum, coletivo.

Com relação aos movimentos sociais rurais, Mocelin (2009, p. 49), destaca que estes estão no “[...] cerne da explosão do amplo conjunto de movimentos sociais e políticos”. Eles se manifestam em um cenário onde os movimentos sociais, de uma forma geral, “[...] assumem suma importância na transformação da sociedade, especialmente no decorrer do século XX e no início do século XXI”.

Conforme esse autor “[...] entre os movimentos sociais rurais, têm-se diversas formas de expressão dos atores sociais rurais, caracterizando, por exemplo, o movimento de luta pela terra, o movimento de mulheres rurais, o movimento sindical rural, o movimento dos jovens rurais” (Mocelin, 2009, p. 50).

Mocelin (2009), descreve os seguintes movimentos sociais rurais:

a) Movimentos de luta pela terra: quando se trata de movimentos de luta pela terra, o que se destaca é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, embora seja “[...] uma organização sociopolítica importante na discussão da luta pela terra”, e tenha papel importante quando se trata de movimentos sociais rurais, é posterior a movimentos de luta pela terra, alguns destes, seculares. Ou seja, desde antes do surgimento e organização do MST, já existiam movimentos que tinham como pauta a luta pela terra.

b) Movimentos de mulheres rurais: os movimentos de mulheres rurais surgiram nos anos 1980, em meio a mudanças significativas, que permitiam que as mulheres pudessem desempenhar papéis ligados ao meio rural, trazendo “[...] à tona, no contexto rural, a realidade feminina” (Mocelin, 2009, p. 68).

Entre as principais reivindicações dos movimentos de mulheres rurais estava o reconhecimento das mulheres como produtoras rurais e todos os benefícios advindos desse reconhecimento, como o direito à aposentadoria, o salário-maternidade, o trabalho remunerado e o direito de participar da direção de sindicatos, entre outros. Conseqüentemente, a demanda era uma luta pela independência e pelo direito de participação, inclusive política, na sociedade. A organização das mulheres rurais

conformava-se a partir de situações vivenciadas nas pequenas propriedades rurais (Mocelin, 2009, p. 69).

Segundo esse mesmo autor, cabe ressaltar que esses movimentos encontravam significativa resistência por parte da sociedade como um todo. Dessa forma, os direitos conquistados por esses movimentos devem ser ainda mais valorizados. Destacam-se algumas das conquistas dos movimentos de mulheres rurais, como “[...] o assentamento de acampados, a regulamentação da reforma agrária em determinadas localidades e a liberação de créditos para assentados” (Mocelin, 2009, p. 70).

c) Movimento sindical rural: “O movimento sindical rural envolve atores sociais com demanda vinculada às relações de trabalho que se estabelecem no campo” (Mocelin, 2009, p. 70).

d) Movimento de jovens rurais: de acordo com Mocelin (2009, p. 71) “[...] um movimento de jovens rurais se pautaria por aspectos que diriam respeito ao jovem rural no seio da realidade dos movimentos sociais que ocorrem no campo”. As questões relacionadas com o êxodo de jovens do meio rural, a sucessão das pequenas propriedades, as condições desfavoráveis na vida do campo, entre outras, são discutidas também por esse movimento.

### **3.1.1 Movimento dos Atingidos por Barragens**

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) surge em um cenário de construção, e previsão de construção, de várias Usinas Hidrelétricas (UHEs), em todo o território nacional. As organizações locais, apoiadas por diversas instituições, foram se aglutinando em um movimento nacional único, na luta pelos direitos dos atingidos e atingidas em todo o país. No decorrer das suas três décadas de existência, sua luta foi acompanhando as mudanças nos cenários energético, social, político e econômico brasileiro (Motter, 2017).

[...] é importante dizer que neste novo milênio o MAB passou a aprofundar e ampliar os horizontes de sua luta política. Aprofundou, porque propiciou mais solidez na formulação de sua crítica social e clareza política à sua base militante. Ampliou, porque atualmente a pauta de sua luta é mais abrangente e audaciosa do que aquela que apenas correspondia a demandas locais travada nas “barrancas dos rios” condicionada apenas na luta pela terra através do discurso do “não às barragens”. Este exercício de abstração de sua própria identidade catalizadora permitiu compreender que, por trás dos muros implantados que desterritorializam milhares de pessoas, não há apenas água, mas um modelo energético que contribui para a sustentação da acumulação capitalista. Com isso, a luta pela transformação do atual modelo energético foi inserida na pauta da luta social do MAB (Motter, 2017, p. 92).

O MAB emerge no cenário da década de 1980, período em que o país passou por uma crise econômica, aprofundando as desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que estava em

processo de redemocratização “[...] novo momento e potencial da cultura política brasileira [...] com a entrada de novos atores sociais e políticos, produzindo uma sociedade civil mais heterogênea, carregada de interesses e correlações de poder entre classes e grupos sociais conflitantes”. Nesse contexto, a posição do MAB é de “[...] resistência ao modelo hegemônico de desenvolvimento e de sociedade e defendendo um ‘Projeto Popular’” (Corrêa, 2019, p. 424).

[...] o MAB, ao se intitular e denominar enquanto movimento nacional popular de massa, define e afirma sua matriz identitária e político-pedagógica como movimento social popular, oriundo das e comprometido com as classes e grupos sociais populares, particularmente os *povos atingidos* por barragens (Corrêa, 2019, p. 436).

De acordo com Motter (2017, p. 88), a organização dos atingidos por barragens na Bacia do Rio Uruguai “[...] culminou na organização de um movimento social de expressão nacional”. Essa organização se iniciou “[...] no contexto da Ditadura Militar, final da década de 1970 e início da década de 1980, quando se davam os estudos de viabilidade, inventários e demarcações das UHE de Machadinho e Itá”.

Esse mesmo autor acrescenta que, em outros locais do Brasil também estavam se organizando movimentos regionais em reação às barragens, uma vez que os problemas enfrentados pelos atingidos eram comuns entre si, incluindo “[...] expulsão sem indenizações, indenizações irrisórias, falta de propostas, ausência de diálogos, perseguição a atingidos, entre outros” (Motter, 2017, p. 89).

Rocha e Oliveira (2018, p. 30), indicam a oficialização do movimento:

Podemos considerar como marco oficial da organização de movimento social contra as barragens o evento que reuniu, aproximadamente, 350 agricultores familiares, em Concórdia-SC, no dia 24 de abril de 1979, quando foi formalizada a Comissão Regional de Barragens (CRAB). A mobilização social baseou-se em notícias dos traumáticos processos vividos por atingidos pelas hidrelétricas instaladas em outras regiões do país (Rocha; Oliveira, 2018, p. 30).

Naquele momento, a UHE Passo Fundo era a única “obra de grande escala” instalada na bacia do Rio Uruguai. “Mesmo assim, não se aproximava em tamanho e impacto às demais hidrelétricas do Centro, Nordeste e Paraná” (Rocha; Oliveira, 2018, p. 30).

Em 1979, a Eletrosul previa a instalação de 22 (vinte e duas) UHEs na parte nacional do Rio Uruguai e 3 (três) na fronteira com a Argentina (Rocha; Oliveira, 2018).

O estudo realizado pela Eletrosul foi levado ao conhecimento da opinião pública pela ação de grupos que também militavam no contexto nacional da ditadura militar, como igrejas, sindicatos e universidade. No caso da bacia do Rio Uruguai, segmentos da Igreja Católica, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), alguns sindicatos de trabalhadores rurais e a Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior (Fapes) de Erechim-RS, atual Universidade Regional Integrada (URI), foram os principais mediadores nessa questão desde o plano teórico até a mobilização da população atingida (Rocha; Oliveira, 2018, p. 35).

De acordo com esses mesmos autores, um dos principais fatores que levaram à mobilização dos atingidos por barragens era o “grau de insatisfação e insegurança” diante das consequências da construção das barragens, prejudicando ou inviabilizando o seu modo de vida. Esses mesmos autores destacam o cenário nacional no ano de 1979, que favoreceu a organização do MAB:

Quando das primeiras ações na direção da organização de um movimento social coeso, há que retomarmos o cenário de oportunidade política que, se não determinava a eclosão de movimentos dessa natureza, favorecia a sua estruturação. Nesse contexto, o poder de repressão do Estado foi aos poucos diminuindo em relação ao auge do período militar. A Lei da Anistia, de agosto de 1979, permitiu a volta dos exilados políticos para o país, reforçando o ativismo nas diversas causas sociais. Em novembro do mesmo ano, o fim do bipartidarismo promoveu a divisão das elites acarretando o enfraquecimento das oligarquias locais. Em 1983, no Rio Grande do Sul, partidos de oposição na Assembleia Legislativa investigaram e publicaram um relatório sobre a questão das barragens, disponibilizando suas instalações para o “I Encontro estadual sobre a construção de barragens na bacia do Rio Uruguai”, reunindo diferentes segmentos sociais sobre a questão. Essa conjuntura política atrelada a eventos locais representou um ambiente favorável para a emergência de um movimento social ante o projeto da empresa hidrelétrica [...] A evolução do movimento social aconteceu paralelamente à apresentação de novos projetos hidrelétricos por todo o Brasil. O plano 2010, elaborado pela Eletrobras, previa a construção de cerca de duzentas usinas hidrelétricas no país. Diante dessa estimativa, o movimento se articulou e, em março de 1991, na cidade de Brasília, realizou o “I Congresso Nacional dos Atingidos por Barragens”, onde se oficializou o Movimento Nacional dos Atingidos por Barragens (MAB) (Rocha; Oliveira, 2018, p. 35-37).

Em 1997 foi realizado o I Encontro Internacional de Atingidos por Barragens, na cidade de Curitiba/PR. A estruturação do MAB, então, ocorreu a partir da mobilização dos atingidos pelas hidrelétricas da bacia do Rio Uruguai e “[...] tomou proporções nacionais e internacionais, militando em cada nova hidrelétrica a ser instalada” (Rocha; Oliveira, 2018, p. 41).

Em se tratando do crescimento e da difusão do MAB, até o ano de 2015, Rocha e Oliveira (2018, p. 49-50), acrescentam que, semelhante a outros movimentos sociais, o MAB se constrói, cresce e se expande

[...] a partir do desencadeamento de uma série de processos articulados entre si. Eles dizem respeito, basicamente, à capacidade de os próprios militantes manterem o movimento em constante mobilização e à sua habilidade de aproveitar fatores externos, como a abertura de oportunidades políticas e estabelecimento de relações externas com redes de apoio. Essas dimensões de processos se combinam ao longo do tempo e se evidenciam na trajetória do movimento (Rocha; Oliveira, 2018, p. 49-50).

Segundo Rocha e Oliveira (2018), na trajetória do MAB podem ser percebidos os seguintes instrumentos de configuração: a mediação, a captação de recursos e a formação de redes de apoio.

a) mediação – capacidade de estabelecer relação com indivíduos e grupos que possibilitam acessar espaços institucionais e demais redes pelas quais o movimento consegue angariar recursos e/ou ter suas demandas atendidas, ainda que parcialmente; b) captação de recursos – corresponde à capacidade de os atingidos acessarem recursos materiais que provenham da sustentação do movimento [...]; c) formação de redes de apoio – diz respeito ao estabelecimento de relações com movimentos sociais,

centrais sindicais, partidos políticos, organizações não governamentais (ONGs) e outras entidades com as quais o MAB forma um bloco de unidade permanente ou momentâneo para ações políticas conjuntas. [...] O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e demais movimentos sociais componentes da Via Campesina e eventuais parceiros de mobilizações locais são exemplos (Rocha; Oliveira, 2018, p. 50-51).

Uma parceria entre o MAB e a Fiocruz realiza, desde o ano de 2022, o estudo “Saúde, água, energia, ambiente e trabalho: tecendo saberes na promoção de territórios sustentáveis e saudáveis” (MAB, 2024)<sup>6</sup>.

Os resultados da primeira fase desse estudo foram publicados pela Fiocruz, em abril de 2024. De acordo com esses resultados “[...] desde o início de sua existência, de organização e luta, o MAB aponta que o planejamento, construção, operação, descaracterização e o rompimento de barragens geram inúmeras violências de direitos humanos sobre as populações atingidas” (Fiocruz, 2024, p. 8).

Segundo o MAB, estima-se que, atualmente, há mais de um milhão de atingidos e atingidas por barragem de hidrelétrica no território brasileiro. Esse número não contempla os atingidos e atingidas por rompimento ou construção de açudes. Mesmo aqueles que vivenciaram o processo de construção da barragem na década de 1970 ainda sofrem pelos impactos gerados, incluindo o não reconhecimento como atingidos e atingidas (Fiocruz, 2024, p. 11).

Em 15 de dezembro de 2023 entra em vigor a Lei Nº 14.755, instituindo a Política Nacional de Direitos das Populações Atingidas por Barragens (PNAB), discriminando os direitos das Populações Atingidas por Barragens (PAB) e prevendo o Programa de Direitos das Populações Atingidas por Barragens (PDPAB).

De acordo com a Lei 14.755, Art. 2º, entende-se por Populações Atingidas por Barragens todos os sujeitos que tiveram impactos causados pela “[...] construção, operação, desativação ou rompimento de barragens”. Os impactos previstos nessa Lei são os seguintes:

I - perda da propriedade ou da posse de imóvel; II - desvalorização de imóveis em decorrência de sua localização próxima ou a jusante dessas estruturas; III - perda da capacidade produtiva das terras e de elementos naturais da paisagem geradores de renda, direta ou indiretamente, e da parte remanescente de imóvel parcialmente atingido, que afete a renda, a subsistência ou o modo de vida de populações; IV - perda do produto ou de áreas de exercício da atividade pesqueira ou de manejo de recursos naturais; V - interrupção prolongada ou alteração da qualidade da água que prejudique o abastecimento; VI - perda de fontes de renda e trabalho; VII - mudança de hábitos de populações, bem como perda ou redução de suas atividades econômicas e sujeição a efeitos sociais, culturais e psicológicos negativos devidos à remoção ou à evacuação em situações de emergência; VIII - alteração no modo de vida de populações indígenas e comunidades tradicionais; IX - interrupção de acesso a áreas urbanas e comunidades rurais (BRASIL, 2023).

---

<sup>6</sup> Informações disponíveis no sítio do Movimento dos Atingidos por Barragens: [www.mab.org.br](http://www.mab.org.br).

Essa lei é fruto de uma luta histórica do MAB, sendo a conquista da Política Nacional de Direitos das Populações Atingidas por Barragens o maior avanço do movimento. Agora a luta é pela implementação dessa política.

Hoje, os três grandes objetivos do Movimento se centram na busca por uma sociedade mais justa, com projeto popular para o Brasil; a construção do Projeto Energético Popular, a partir da defesa do acesso à água e energia como direito, não como mercadoria; e pela garantia dos direitos da população atingida por barragens (MAB, 2024).

No dia 14 de março de 2024, Dia Internacional de Luta em Defesa dos Rios, Contra as Barragens, Pela Água e Pela Vida, o MAB completou 33 anos de luta e resistência, atuando em quase todos os estados brasileiros<sup>7</sup>.

Sua atuação vigente também inclui importantes atividades nas áreas de rompimento de barragens de rejeitos, em Mariana/MG, local onde foi registrada a maior tragédia ambiental do Brasil, com o rompimento da Barragem de Fundão, em 2015, e em Brumadinho/MG, onde aconteceu o rompimento da barragem Córrego do Feijão, em 2019.

Com relação à atuação do MAB no que diz respeito à educação, Zen e Ferreira (2012, p. 493) indicam que:

O MAB busca assumir a educação como um processo permanente, contínuo e sistemático capaz de proporcionar aos povos atingidos o direito à informação, à aprendizagem, à cultura universal, à problematização da realidade e à organização. Iniciativas de formação política, projetos de alfabetização de jovens e adultos atingidos por barragens, fortalecimento das escolas das regiões ribeirinhas e de áreas de reassentamentos, além da luta pela inclusão dos atingidos por barragens em cursos de educação superior que respeitam a diversidade das populações do campo são atividades desenvolvidas pelo movimento. Um dos objetivos dessas ações é o fortalecimento dos laços sociais e culturais entre as comunidades ribeirinhas, constantemente ameaçadas de desestruturação provocada pela construção de hidrelétricas.

Desse modo, a luta do MAB pelos direitos dos atingidos inclui a educação, como forma de garantir o acesso ao conhecimento, para que esse seja aplicado em prol das comunidades atingidas por barragens, na organização dos atingidos nos reassentamentos e nos mais diversos espaços de atuação do movimento.

### **3.1.2 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**

A luta de resistência, no Brasil, acontece desde a chegada dos colonizadores europeus em nosso território, há cerca de 500 anos. Essa luta segue ocorrendo, continuamente, de diferentes formas, por diferentes grupos, como indígenas, escravizados, imigrantes e

---

<sup>7</sup> Informações disponíveis no sítio do Movimento dos Atingidos por Barragens: [www.mab.org.br](http://www.mab.org.br).

trabalhadores de um modo geral. Esse é o contexto histórico brasileiro que auxilia na compreensão de todo o processo de formação do MST (Fernandes, 2000).

As lutas camponesas sempre estiveram presentes na história do Brasil. Os conflitos sociais no campo não se restringem ao nosso tempo. As ocupações de terras realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e por outros movimentos populares, são ações de resistência frente à intensificação da concentração fundiária e contra a exploração, que marcam uma luta histórica na busca contínua da conquista da terra de trabalho, a fim de obter condições dignas de vida e uma sociedade justa. São cinco séculos de latifúndio, de luta pela terra e de formação camponesa (Fernandes, 2000, p. 25).

De acordo com Fernandes (2000, p. 27), os sem-terra são os trabalhadores que foram expulsos ou expropriados de suas terras. Essa realidade surge com fim da escravidão, quando se dá a instituição do trabalho livre. Os antigos escravizados, os imigrantes e os camponeses<sup>8</sup> eram explorados pelos grandes proprietários de terras, fruto, por diversas vezes, de grilagem<sup>9</sup>. É através da grilagem de terras que “[...] aconteceu, em grande parte, o processo de territorialização da propriedade capitalista do Brasil”.

A maioria absoluta dos trabalhadores, ex-escravos e imigrantes começaram a formação da categoria, que na segunda metade do século XX seria conhecida como sem-terra. Lutaram pela terra, pelo desentranhamento da terra, numa luta que vem sendo realizada até hoje. Essas pessoas formaram o campesinato brasileiro, desenraizadas, obrigadas a migrar constantemente. Do Sul para o Nordeste e para o Norte. Do Nordeste para o Sudeste, Sul e Norte. Do Norte para o Sudeste. Do Sudeste para o Nordeste, esta é uma história de perambulação e resistência. A ocupação da terra pelos camponeses sem-terra era e é a principal forma de ter acesso à terra. A ocupação tornara-se uma ação histórica da resistência camponesa (Fernandes, 2000, p. 28).

Várias foram as lutas, em todo o Brasil, pela terra. A guerra de Canudos, na Bahia, a guerra do Contestado, no Sul do país e o cangaço, no Nordeste, são algumas dessas lutas. “Embora fossem lutas isoladas, aconteciam em quase todo o território brasileiro e representavam uma importante força política que desafiava e contestava a ordem instituída. São partes da marcha camponesa que percorre o espaço da história do Brasil” (Fernandes, 2000, p. 32).

Morissawa (2001, p. 92), destaca o surgimento, no período de 1954 a 1964, de “[...] três grandes organizações camponesas que lutavam pela reforma agrária: a Ultab (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, as Ligas Camponesas e o Master (Movimento dos Agricultores Sem Terra) ”.

<sup>8</sup> De acordo com Caldart et al. (2012, p. 15) o termo camponês “[...] pode representar o sujeito (coletivo) da Educação do Campo, ainda que no conceito real os *sujeitos trabalhadores do campo* sejam diversos e nem todos caibam no conceito estrito de trabalhadores camponeses”.

<sup>9</sup> Grilagem é uma prática ilegal que consiste no envelhecimento de documentos forjados, a fim de conseguir a posse de terras.

A União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB) foi criada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), no ano de 1954. O objetivo dessa organização era o de “[...] coordenar as associações camponesas e criar as condições para uma aliança política entre os operários e os trabalhadores rurais”. Com relação aos seus líderes, de uma forma geral “[...] eram camponeses, mas havia uns poucos indicados pelo PCB” (Morissawa, 2001, p. 94).

No que diz respeito às Ligas Camponesas, Fernandes (2000, p. 33), descreve que “[...] as Ligas foram uma forma de organização política de camponeses proprietários, parceiros, posseiros e meeiros que resistiram à expropriação, à expulsão da terra e ao assalariamento”. As Ligas defendiam uma reforma agrária radical, “[...] para acabar com o monopólio de classe sobre a terra”. Já o Partido Comunista Brasileiro (PCB), de quem as Ligas eram dependentes, bem como a Igreja Católica, ao contrário, “[...] defendiam uma reforma agrária que deveria ser realizada por etapas, por meio de pequenas reformas e com indenização em dinheiro e em títulos”. Em 1964, com o Golpe Militar, as Ligas Camponesas, assim como outros movimentos sociais, acabaram sendo “aniquilados”.

No Rio Grande do Sul, no final dos anos 1950 surge o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER). Essa organização teve origem “[...] a partir da resistência de 300 famílias de posseiros no município de Encruzilhada do Sul”, se expandindo, nos anos que se seguiram, por todo o estado do Rio Grande do Sul. O Master considerava como “[...] agricultores sem terra o assalariado rural, o parceiro, o peão e também os pequenos proprietários e seus filhos” (Morissawa, 2001, p. 94).

De forma diferente da atuação das Ligas Camponesas, que não resistiam à saída das terras, os agricultores sem-terra do MASTER organizavam-se em acampamentos, aproximando-se das cercas dos latifúndios, com o objetivo de entrar nas terras. No ano de 1961, o MASTER tinha apoio do governo do estado do Rio Grande do Sul. Já em 1962, com a derrota do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), então apoiador do MASTER, “[...] o movimento sofreu diversos ataques do governo estadual, de instituições e entidades, além de despejos dos acampamentos”, causando o enfraquecimento desse movimento (Fernandes, 2000, p. 34).

Em novembro de 1961, a ULTAB realizou, em Belo Horizonte, o I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas. Neste evento participaram 1.400 trabalhadores, sendo 215 delegados das Ligas Camponesas e 50 delegados do MASTER. A proposta das Ligas, de uma reforma agrária radical – na lei ou na marra –, ganhou espaço político, superando as propostas elaboradas pelo PCB, que atendiam aos assalariados rurais, para promover a sindicalização, legislação trabalhista, campanha salarial, acesso à previdência etc. Este congresso nacional camponês foi um marco na história da formação camponesa no Brasil, dando um grande impulso às lutas no campo (Fernandes, 2000, p. 34).

No final do ano de 1963, após um acordo entre a Igreja Católica e a ULTAB, foi criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Esse acordo foi firmado após a realização da Primeira Convenção Brasileira de Sindicatos de Trabalhadores Rurais, em Natal/RN, no mês de julho desse mesmo ano.

Fernandes (2000, p. 36) descreve que, entre os anos de 1940 e 1964, foram realizados os “primeiros encontros e congressos camponeses”. Por outro lado, foram realizadas várias “lutas de resistência pela conquista da terra”.

Lutas em defesa da posse da terra, ocupações para conquistar a terra; ações expropriatórias, expulsões, assassinatos: diferentes formas de violência contra os trabalhadores; reação e revolta, migração, grilagem praticada por fazendeiros e grandes empresas – muitas vezes com a complacência do Estado – greves, reivindicações, fundação de associações, de sindicatos, de federações e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, foram as principais características da resistência dos trabalhadores rurais. A constância dessas lutas em todo o território nacional é um exemplo da formação camponesa nessa época (Fernandes, 2000, p. 36).

Esse mesmo autor destaca, ainda, as lutas de alguns estados, como Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Maranhão, Rio de Janeiro e São Paulo.

Em 1975, na Igreja Católica, surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que,

[...] juntamente com as paróquias das cidades e das comunidades rurais, passou a dar assistências aos camponeses durante o regime militar. [...] A CPT foi importante instrumento de desmascaramento das políticas e projetos dos militares, e permanece sendo espaço central na organização e projeção das lutas pela conquista da terra (Morissawa, 2001, p. 105).

Fernandes (2000, p. 49), indica que “[...] o MST é fruto do processo histórico de resistência do campesinato brasileiro”. O modelo econômico de desenvolvimento agropecuário implantado pelos governos militares, nos anos 1970, que tinham como objetivo “[...] acelerar a modernização da agricultura com base na grande propriedade”, gerou modificações significativas no campo. Essas mudanças, causadas pela modernização tecnológica financiada por esse modelo econômico, “[...] aumentou as áreas de monocultura [...], intensificou a mecanização da agricultura e aumentou o número de trabalhadores assalariados”.

Além disso, esse modelo econômico dificultou ainda mais a situação dos trabalhadores da agricultura familiar, “[...] que continuaram excluídos da política agrícola”. Por um lado, essa política, que ficou conhecida como “modernização conservadora”, fez com que a agricultura tivesse um considerável crescimento econômico. No entanto, ao mesmo tempo, a partir da maior concentração da propriedade da terra, expropriou e expulsou “[...] mais de 30 milhões de pessoas que migraram para as cidades e para outras regiões brasileiras” (Fernandes, 2000, p. 49).

Apesar de toda a repressão do regime militar, “[...] a luta pela terra continuou em todo o território nacional”, contando com o apoio e articulação da Comissão Pastoral da Terra. (Fernandes, 2000, p. 49).

Morissawa (2001, p. 123) destaca que, sem o espaço aberto pela CPT “[...] em anos de ditadura, o Movimento não teria nascido ou talvez demoraria ainda muito tempo para surgir”.

De acordo com essa mesma autora, a origem do MST está associada às ocupações da Fazenda Macali, em Ronda Alta/RS, no ano de 1979; da Fazenda Annoni, em Sarandi/RS, no ano de 1980 e do acampamento Encruzilhada Natalino, iniciado em 1980.

Famílias que não haviam conseguido assentamento em lutas anteriores resolveram acampar num lugar chamado Encruzilhada Natalino, entroncamento das estradas que levam a Ronda Alta, Sarandi e Passo Fundo. Parceiros, meeiros, assalariados e filhos de pequenos agricultores vieram juntar-se a elas. Era um local estratégico, próximo da Annoni, da Macali e da Brilhante. Cerca de sete meses depois, já eram 600 famílias, reunindo cerca de 3 mil pessoas em barracos que se estendiam por quase 2 quilômetros à beira da estrada (Morissawa, 2001, p. 125).

Segundo Fernandes (2000, p. 50), “[...] a gênese do MST aconteceu no interior dessas lutas de resistência dos trabalhadores contra a expropriação, a expulsão e o trabalho assalariado”.

De 1979 a 1984 aconteceu o processo de gestação do MST. Chamamos de gestação o movimento iniciado desde a gênese, que reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram, em 1984, o nascimento do MST ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no Estado do Paraná (Fernandes, 2000, p. 50).

Conforme descreve Fernandes (2000, p. 55), “[...] uma das maiores referências na História do MST” foi a luta pela terra realizada no acampamento Encruzilhada Natalino.

Na luta pela terra, a encruzilhada também tem o sentido do cruzamento dos caminhos construídos durante a resistência. Cruzam-se os caminhos da vitória e da derrota. A encruzilhada é o lugar e o momento da tomada de decisão para qual direção deve se seguir, com o objetivo de conquistar a terra. É, portanto, um lugar onde se pára, reflete e olha, procurando visualizar qual o melhor caminho a percorrer. E muitas vezes o caminho ainda não existe, é preciso fazê-lo (Fernandes, 2000, p. 55).

A Encruzilhada Natalino localiza-se no “[...] encontro das estradas que levam a Ronda Alta, Sarandi e Passo Fundo”, no estado do Rio Grande do Sul. Tem esse nome porque, nesse local, “[...] havia uma casa comercial, cujo proprietário chamava-se Natálio”. Coincidentemente, o primeiro colono a acampar, montar seu barraco próximo a esse local, no dia 08 de dezembro de 1980, “[...] também se chamava Natálio”. Em seguida juntaram-se a ele outros “[...] camponeses sem-terra de toda a região” (Fernandes, 2000, p. 55).

O grande acampamento da Encruzilhada Natalino foi um marco importante na trajetória do MST. Reuniu um significativo número de famílias, mobilizou muitas autoridades e entidades

apoiadoras do movimento de luta pela terra. Foi palco de muita luta, fortes confrontos, sofrimento, mobilização, coragem, organização, determinação, resistência e aprendizado.

O Acampamento Natalino chegou a ter 601 famílias. Sendo que 142 desistiram e 252 foram para Mato Grosso. Para Nova Ronda Alta foram, provisoriamente, 207 famílias, onde permaneceram dez famílias em uma área de 105 ha. As outras foram assentadas no município de Ronda Alta, nos assentamentos Nossa Senhora Conquistadora da Terra e Vitória da União, e no assentamento Rincão do Ivaí, no município de Salto do Jacuí. Das famílias que foram para o projeto Lucas do Rio Verde (MT), em 1986 restavam apenas 15. As outras venderam os lotes e migraram para outras regiões ou voltaram para o sul. Desde a beira da estrada até o assentamento, os sem-terra aprenderam a resistir. A resistência foi alimentada pelo apoio constante e pela organização. O aprendizado da resistência foi uma das mais importantes lições de cidadania na formação do Movimento (Fernandes, 2000, p. 61).

Ao mesmo tempo em que se desencadeou toda a luta pela terra no acampamento da Encruzilhada Natalino, aconteciam em outros estados lutas semelhantes. Morissawa (2001, p. 135), cita as mobilizações de camponeses nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. “Todas essas lutas [...] foram dando origem a diversas lideranças. Outras estavam acontecendo, nesse mesmo período, em outros estados. No entanto, eram iniciativas isoladas, não havia nenhum contato entre elas”.

No ano de 1985, no período de 29 a 31 de janeiro, os trabalhadores rurais sem-terra realizaram o Primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Sem-Terra. A partir desse Congresso, inicia o “[...] processo de territorialização do MST pelo Brasil”. Ou seja, a partir desse momento, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra começa a se organizar em todos os estados brasileiros (Fernandes, 2000, p. 50).

Vários foram os acampamentos dos trabalhadores sem-terra, várias foram as lutas, as ocupações, as dificuldades. Vários também foram os enfrentamentos, tanto com o poder da polícia, quanto dos jagunços armados a serviço de grandes latifundiários. Da mesma forma, várias foram as conquistas, ao longo da trajetória do MST.

Conforme descreve João Pedro Stedile, o surgimento do MST se deve a três fatores muito importantes: o socioeconômico, o ideológico e o político. O fator socioeconômico está relacionado com a modernização da agricultura e conseqüente êxodo rural. O fator ideológico tem relação com o trabalho pastoral, exercido de forma principal pelas Igrejas Católica e Luterana, configurando-se como relevantes na formação do movimento. Já o fator político está ligado ao período que o país atravessava, no contexto da Ditadura Militar (Stedile; Fernandes, 1999).

Além disso, o MST apresenta três grandes caracteres: sindical, popular e político. Sindical porque é uma luta que reivindica, além da terra, “[...] para que todos que queiram trabalhar nela”, outros direitos fundamentais, como “[...] educação de qualidade, saúde,

estradas, moradia, infraestruturas”, tanto para as famílias assentadas como para a classe trabalhadora do campo, como um todo (Rojas; Chies; Bernat, 2022, p. 142).

O caráter popular indica que o MST é um movimento onde todos podem participar. Segundo Stedile, há uma subdivisão dentro deste caráter: “De um lado, popular no sentido de que dentro da família camponesa vai todo mundo. Participam o idoso, a mulher e as crianças”. A outra subdivisão ser refere ao fato de que todos os que queiram lutar pela reforma agrária tem espaço no movimento, ou seja, “[...] pode entrar o militante urbano, o técnico da Emater, o padre etc.”. Dessa forma, o movimento “[...] soube se abrir ao que havia na sociedade” (Stedile; Fernandes, 1999, p. 32).

O caráter político indica que “[...] o MST tem um projeto de Reforma Agrária Popular para o Brasil, o qual tem, como objetivo, beneficiar toda a sociedade, ou seja, um projeto que transcende o campo” (Rojas; Chies; Bernat, 2022, p. 142).

Segundo Stedile e Fernandes (1999, p. 35-36), o caráter político do MST “[...] sempre esteve presente, desde o início da organização”. O Movimento compreendeu que a luta pela terra fazia parte de uma luta maior, “da luta de classes”. Eles precisavam organizar a sua luta contra os latifundiários e contra o Estado, “[...] que não democratiza as relações sociais no campo, que não leva o desenvolvimento para o meio rural”.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desenvolve suas ações buscando atender a sete objetivos específicos:

1. Construir uma sociedade sem exploradores e explorados, onde o trabalho tenha supremacia sobre o capital;
2. Garantir que a terra, um bem de todos, esteja a serviço de toda a sociedade;
3. Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas;
4. Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
5. Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais e pessoais;
6. Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher, homem, jovem, idoso e crianças;
7. Buscar a articulação com as lutas internacionais contra o capital e pelo socialismo (MST, 2016, p. 12-13).

Com o propósito de alcançar os seus objetivos, o MST “[...] criou alguns princípios coletivos, que resultam fundamentais para organizar o povo e contribuir para os processos de luta”. Esses princípios são: direção coletiva, divisão de tarefas, disciplina, planejamento, crítica e autocrítica, estudo e vinculação permanente com as massas (Rojas; Chies; Bernat, 2022, p. 144-147).

Também com a finalidade de atingir os seus objetivos, foram desenvolvidos alguns métodos de trabalho, “[...] que devem ser priorizados em qualquer atividade da organização”. São eles: trabalho de base, lutas de massas, formação de militantes, mística, prática de valores, democracia participativa e autonomia financeira (Rojas; Chies; Bernat, 2022, p. 148-150).

A partir do momento em foi criado, até os dias atuais, o MST “[...] construiu três grandes reivindicações ou bandeiras de luta: terra, reforma agrária popular e transformação social”. A finalidade da luta pela terra é que todos os trabalhadores, seja do campo ou da cidade, tenham “[...] um pedaço de terra para trabalhar e produzir seus alimentos e vender os excedentes”. A Reforma Agrária é uma luta pela “[...] justa distribuição da propriedade da terra”. A bandeira da transformação social “[...] busca combater todas as formas de discriminação social e preconceito, para construir uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária” (Rojas; Chies; Bernat, 2022, p. 143-144).

Dentre as várias iniciativas do MST estão as agroindústrias. A intenção, com as agroindústrias, é que os camponeses não apenas produzam alimentos, a partir do cultivo da terra. Além disso, é preciso dar um passo a mais, transformar a matéria-prima em outros produtos, agregar valor, gerar emprego e renda. Ainda, proporcionar para a população em geral, produtos de qualidade, com preços justos e acessíveis. Dessa forma, o trabalho que seria explorado por grandes empresas, pode ser realizado pelos próprios produtores (Stedile; Fernandes, 1999).

Com relação à organização dentro do MST, considerando a sua dimensão de nível nacional, o sítio oficial na internet traz, de forma sintetizada, algumas informações. Nos assentamentos e nos acampamentos, as famílias se organizam em uma “[...] estrutura participativa democrática”, em núcleos. Esses núcleos discutem as necessidades de cada uma das áreas e escolhem seus coordenadores<sup>10</sup>.

Cabe ressaltar que a estrutura indicada se repete nos níveis regional, estadual e nacional. Outro ponto relevante é a garantia dos direitos de participação das mulheres. Ainda, nas assembleias que são realizadas nos assentamentos e nos acampamentos, todas as pessoas, adultos, jovens, homens e mulheres, têm respeitado também o seu direito ao voto.

Também conforme informações disponíveis no sítio oficial do MST, está sendo apresentado à sociedade um novo modelo de produção de alimentos, que dá prioridade à produção de alimentos saudáveis, destinados ao consumo no mercado interno, combinado com um modelo econômico que tem como foco a distribuição da renda e o respeito ao meio ambiente. O objetivo dessa proposta é conseguir manter os trabalhadores no campo, com condições dignas de educação, moradia e emprego, em especial para os jovens, combatendo, dessa forma, o êxodo rural.

---

<sup>10</sup> Informações disponíveis no sítio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br).

No contexto atual, o MST está presente, de forma organizada, em 24 dos 26 estados brasileiros, distribuídos nas cinco regiões do Brasil. Ao longo dos seus 40 anos de história, foram assentadas cerca de 450 mil famílias. Famílias estas que “[...] conquistaram a terra por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais”. No entanto, o assentamento não é o ponto final. As famílias assentadas “[...] permanecem organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária”.<sup>11</sup> Ou seja, após o assentamento, tem início outro processo de luta, ou continuam as mobilizações, agora para conquista dos direitos básicos, como infraestrutura, saneamento, energia elétrica, saúde, educação, cultura e lazer.

A Reforma Agrária, conforme descreve Stedile (2012, p. 659), “[...] é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”. Existem diversas formas de realizar a distribuição da terra. A forma mais usada é a desapropriação, pelo Estado, de grandes propriedades, mediante indenização. Após a definição de critérios, é emitido um decreto desapropriando a área determinada. Assim que a área está sob a responsabilidade do Estado, este “[...] organiza um projeto de distribuição daquela terra às famílias de agricultores sem-terra da região que assim o reivindicarem”.

A expropriação, ou confisco, é outra maneira de realizar a distribuição da terra, que ocorre quando a área é transferida para o Estado, sem indenização, em função de alguma penalidade ao proprietário. Em alguns casos, podem ser indenizadas as benfeitorias presentes na área. Outra forma é a compra negociada, quando ocorre sem necessidade de decreto de desapropriação. No Brasil, essas formas indicadas estão legalmente previstas. Ainda, existem os projetos de colonização, que se referem à distribuição de grandes extensões de terras públicas, em locais pouco povoados. Um exemplo disso, no Brasil, é “[...] a distribuição das terras públicas da Amazônia Legal, em projetos de colonização” (Stedile, 2012, p. 660).

Segundo Stedile (2012, p. 665), a partir da definição de Reforma Agrária, e tomando por base os modelos de reforma agrária realizados em outros países, “[...] no Brasil, nunca houve um processo de Reforma Agrária”.

Nesse mesmo sentido, de acordo com Maués (2022, p. 221), mesmo com a previsão constitucional com relação às políticas de distribuição de terras:

[...] o estudo da reforma agrária no Brasil pós-1988 demonstra que as vitórias obtidas pelos setores conservadores na Constituinte e a atuação do STF dificultaram a alteração da estrutura fundiária do país, protegendo a propriedade rural das pressões

---

<sup>11</sup> Informações disponíveis no sítio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br).

redistributivas e, conseqüentemente, favorecendo a manutenção do poder político dos grandes proprietários rurais.

A união dos movimentos sociais que compõem a Via Campesina<sup>12</sup> “[...] defendem a necessidade de uma Reforma Agrária popular”, adequando-se à realidade brasileira. Nesse sentido, a proposta compreende um “[...] amplo processo de desapropriação das maiores propriedades”, incorporado à definição do tamanho máximo da propriedade rural, bem como a organização de agroindústrias, para que os camponeses possam industrializar a matéria-prima, agregando valor. Ainda, essa proposta de Reforma Agrícola popular defende a produção de forma a respeitar a natureza, com a adoção de práticas agroecológicas. Também fazem parte dessa proposta a preocupação com o acesso à educação formal, do Ensino Fundamental à Educação Superior, a erradicação do analfabetismo e a valorização das manifestações culturais (Stedile, 2012, p. 666-667).

No Brasil, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é a autarquia federal responsável por executar a Reforma Agrária. Nesse momento, o INCRA e a Reforma Agrária compõem a pasta sob responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar.

### **3.1.3 O MST e a Luta pela Educação**

A preocupação com a educação, com a escola, nasce junto com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Na dimensão da luta pela democracia, na década 1980, ganhou força na sociedade brasileira o movimento da educação popular, com diversas experiências educativas nos bairros e periferias brasileiras e também a luta pela escola pública, travada na Constituinte de 1988, na defesa de uma educação laica, gratuita e de qualidade [...]. Estas lutas influenciaram, envolveram diretamente a luta do MST, que iniciou nesse momento suas formulações sobre educação e escola (Mariano, 2023, p. 47).

Vários foram os motivos que influenciaram essa preocupação com a educação, fazendo com que fosse incluída como uma das bandeiras de luta do Movimento. Um desses motivos está relacionado com as crianças que, desde o início, integraram o Movimento, junto com as suas famílias. O que fazer com essas crianças? Como garantir que continuem tendo acesso à escola, ou que tenham acesso à escola? Como pensar em uma educação que seja transformadora, voltada para a realidade dessas crianças?

---

<sup>12</sup> “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” (Fernandes, 2012, p. 767)

Outro motivo se refere ao alto índice de analfabetos entre os acampados e assentados. É muito importante que os jovens e os adultos saibam o mínimo de leitura e escrita, para que possam contribuir com as atividades de organização interna, bem como ter ciência dos processos e contratos dos assentamentos. Também para que possam acessar financiamentos junto às instituições financeiras, para subsidiar o cultivo da terra, a produção. Além disso, a escola “[...] deve ser vista não apenas como um lugar *de aprender a ler, escrever e contar*, mas também de *formação dos sem-terra*, como trabalhadores, militantes, cidadãos, sujeitos” (Caldart, 2000, p. 173-174).

Com as crianças menores, em um primeiro momento, foram organizados turnos de revezamento entre as mães, para que as crianças pudessem ter acompanhamento e, ao mesmo tempo, as mães, mulheres, pudessem participar das atividades do Movimento. Em um segundo momento, foram desenvolvidas as chamadas *cirandas infantis*, baseadas na experiência cubana dos *círculos infantis*, já conhecida por alguns dos membros do setor de educação do MST. As cirandas infantis tinham como objetivo a experiência de “[...] educar as crianças pequenas segundo princípios que estavam implícitos na expressão *ciranda*, e que a associam com igualdade, solidariedade, brincadeiras e muita alegria” (Caldart, 2000, p. 173).

Conforme descreve Caldart (2000, p. 145), “[...] a afirmação de que o Movimento *ocupou a escola* tem pelo menos três significados”. O primeiro desses significados está relacionado à mobilização, em primeiro lugar das mães, pelo direito à escola. Em seguida, juntaram-se à essas mobilizações, as professoras<sup>13</sup> e algumas lideranças do MST. “Aos poucos, as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola. Este é, de fato, o nascimento do trabalho com educação escolar no MST”.

O segundo significado relacionado com a “ocupação” da escola, refere-se ao momento em que o MST, a partir das mobilizações das famílias e das professoras, decide

[...] tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro da sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica* para as escolas conquistadas, e *formar educadoras e educadores* capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação do Setor de Educação formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. A partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência (*do companheirinho ao companheirão*), como em significado (*escola é mais do que escola*) (Caldart, 2000, p. 145).

---

<sup>13</sup> Roseli Caldart justifica o uso da palavra *professoras* no feminino porque a maioria, quase absoluta, era de mulheres realizando esse trabalho.

A união dos dois significados já mencionados fez com que a luta pela terra incorporasse, também, a luta pela escola. Esse é o terceiro significado. “A escola passou a ser vista como uma questão também política”, ou seja, passou a fazer parte da estratégia do MST, junto às preocupações relacionadas com a formação dos sujeitos que fazem parte, compõem o Movimento. (Caldart, 2000, p. 146).

Segundo Caldart (2000, p. 146), a luta pela educação nasce, no MST, ao mesmo tempo em que se dá início à trajetória da luta pela terra. São histórias que seguem juntas, desde a gênese do Movimento. Isso faz com que a visão da escola e da educação, por parte dos integrantes do MST, tenha um sentido próprio único, “[...] ao mesmo tempo, geradora e produto do trabalho do MST neste campo”.

Moraes (2023), destaca que “Paulo Freire, com a perspectiva de valorização da leitura do mundo antes da leitura da palavra, era referência e inspiração para esse projeto de educação popular em construção”.

Caldart (2000) apresenta cinco fatores ou elementos que podem ser citados como responsáveis pelo nascimento da relação do MST com a educação, desde o seu princípio.

O primeiro elemento diz respeito ao contexto social objetivo em que insere o nascimento do MST como um todo, com o componente específico da situação educacional brasileira, e particularmente da realidade do meio rural. Assim como não é possível compreender o surgimento do MST fora da situação agrária e agrícola brasileira, também é preciso considerar a realidade educacional do país para entender que um movimento social de luta pela terra acaba tendo que se preocupar com a escolarização de seus integrantes (Caldart, 2000, p. 147).

No contexto social do surgimento do MST, especialmente no meio rural, mas não só neste, a escolarização era precária, quando não, inexistente. Segundo dados apresentados por Caldart (2000), a partir do Censo da Reforma Agrária, realizado pelo INCRA em 1997, o índice de jovens analfabetos nos assentamentos era de 29,5%; chegando a 80% em algumas regiões do país. Dentre os que haviam frequentado a escola, a grande maioria não o tinha feito por um período maior do que quatro anos. Outro dado relevante se refere ao fato de que apenas cerca de 2% dos assentados tinham conseguido concluir o Ensino Médio.

Segundo relatório organizado por Marques (2021), sobre os estabelecimentos da Reforma Agrária a partir dos dados do Censo Agropecuário de 2017, os índices de analfabetismo entre os produtores das unidades e estabelecimentos da Reforma Agrária ainda se mantêm elevados, sendo de 26,9% dos produtores e 16,2% de seus cônjuges. Na Região Nordeste o índice de analfabetos entre os produtores é de 42,6%, sendo o maior entre as regiões brasileiras, ao passo que na Região Sul se registra o menor destes índices, de 9,3%.

Com relação ao Ensino Fundamental, esse estudo apontou que cerca de 66% dos produtores e dos seus cônjuges cursaram, no máximo, essa modalidade de ensino. Considerando as regiões do país, o menor índice de acesso ao Ensino Fundamental é o da Região Nordeste, com 63,6%, e o maior, da Região Sul, chegando a 75,6% (Marques, 2021).

Outro dado relevante desse relatório, de acordo com Marques (2021), diz respeito aos índices de acesso à Educação Superior, que variam entre 2,1% dos produtores e 4% de seus cônjuges, sendo que o maior índice foi registrado na Região Centro-Oeste, de 4%, e, o menor, na Região Nordeste, de 1,1%.

Esses dados são importantes para compreendermos a importância da construção de Políticas Públicas voltadas à educação, em todos os níveis, para os assentados da Reforma Agrária, assim como para toda a população brasileira que, por diversos motivos, está à margem do acesso à educação. Esse assunto será retomado, posteriormente, nesse estudo.

O segundo elemento está relacionado com a preocupação das famílias, “[...] que traziam como herança o valor da escola”, no que diz respeito à escolarização dos filhos. Considerando que eles, os pais, não tiveram a oportunidade do acesso à escola e à educação, é seu desejo que os filhos a tenham. Os pais querem, com isso, que os filhos tenham mais oportunidades, ou no campo, ou na cidade, com a possibilidade de um emprego ou de uma perspectiva melhor. Além disso, o acesso à escola trata-se de uma precaução, para que os filhos não precisem passar pelas mesmas dificuldades que os pais atravessaram (Caldart, 2000, p. 147).

Nem todas as famílias tinham naquela época, como ainda hoje, a preocupação com a educação assim tão forte, mas quando se trata de uma coletividade e orientada pelo princípio da direção coletiva, o que é uma demanda importante para alguns pode se tornar uma questão do conjunto. Foi o que aconteceu com diversos acampamentos e depois nos assentamentos da etapa inicial do Movimento, em uma circunstância que se combinou com outras e, então, deu origem à organização e ao trabalho que continua até hoje (Caldart, 2000, p. 148).

Como terceiro fator, que contribuiu para que o MST iniciasse a caminhada de luta pela educação, Caldart (2000) descreve a iniciativa de algumas mães, professoras e, em alguns lugares, também pelas religiosas, que faziam parte dos acampamentos. Essa iniciativa congregava, em diferentes tempos e intensidades, três dimensões principais.

A primeira dimensão era “[...] a organização de atividades educacionais com as crianças acampadas”. Essas atividades eram organizadas, geralmente, pelas mães, professoras e religiosas, e consistiam em realizar atividades pedagógicas com as crianças, incluindo brincadeiras, cantos e desenhos, que eram, posteriormente, apresentados para os adultos. Era uma forma de amenizar a realidade, além de explicar os acontecimentos dos quais essas crianças

faziam parte. “Além de lhes descontraírem as tensões da luta, este tipo de atividade cultural também lhes permitia uma leitura de sua própria história” (Caldart, 2000, p.149).

Estava relacionada com a segunda dimensão “[...] a pressão exercida para mobilização das famílias e lideranças de cada acampamento e assentamento em torno da luta por escolas”. Após um período de realização de atividades, as professoras envolvidas perceberam a necessidade de escolas para as crianças. Mesmo com algumas dificuldades, dentre elas a discordância de alguns pais e de algumas lideranças, os integrantes do Movimento pressionaram os órgãos públicos e garantiram algumas conquistas (Caldart, 2000, p.149).

A terceira dimensão tratava da “[...] preocupação das professoras com sua própria articulação e formação para assumirem a tarefa de educar as crianças sem-terra de um jeito diferente”. Essa preocupação estava relacionada com as práticas das professoras, que entendiam que a escola que estava presente no assentamento e ligada ao MST precisava ser diferente da escola tradicional, uma vez que “[...] as crianças já não eram as mesmas”. Precisavam ser considerados os impactos da luta pela terra, dessa nova realidade de vida das crianças, desses novos acontecimentos, das mobilizações que elas acompanhavam e das quais também faziam parte. É nesse momento que se inicia a discussão da “[...] proposta pedagógica do MST” (Caldart, 2000, p. 150).

Voltando aos elementos ou fatores responsáveis pelo surgimento da relação entre o MST e a educação, Caldart (2000, p. 151) indica que o quarto fator está relacionado “[...] com as próprias características do MST, que acabaram produzindo as condições para que uma necessidade das famílias fosse transformada em tarefa de organização”. Por ser um movimento popular e de massas, agregou as famílias, incluindo as crianças. Ainda, considerando seu caráter político, acolheu também as demandas de escola e educação.

O quinto elemento diz respeito ao “[...] perfil das pessoas que ajudaram a organizar o MST e que se tornaram suas principais lideranças”. Essas pessoas, em sua maioria, valorizavam o estudo, a educação, o que pode ser observado com a presença desse tema nos “princípios organizativos do Movimento”. Esse fator teve influência tanto na inclusão da luta por escolas como uma das tarefas do MST, como na formação de seus membros (Caldart, 2000, p. 152).

No ano de 1988 foi criado Setor de Educação do MST, “[...] numa reestruturação interna que dividiu o MST em setores de atividades”. O trabalho desse setor teve início nas ações relacionadas à educação iniciadas ainda no acampamento da Encruzilhada Natalino. O objetivo do Setor de Educação era “[...] clarear a relação que poderia haver entre a escola e o

movimento”, além de ampliar o trabalho de articulação entre os professores dos demais assentamentos (MST, 2005, p. 16).

[...] o grande desafio do setor é a progressiva definição da proposta geral de educação para as escolas de assentamentos, no que tem contribuído a articulação já nacional da equipe e o intercâmbio com assessores que trazem para dentro do movimento as discussões mais avançadas sobre educação popular, dentro e fora da escola formal (MST, 2005, p. 17).

Para além da luta pela terra, o MST “[...] visa à transformação social e econômica”. Para tanto, a educação passa a ser imprescindível para a construção dos sujeitos e de uma “[...] nova estrutura social e econômica”. Nesse sentido, o MST cria a sua própria pedagogia (Baldo; Garcia, 2021, p. 156).

Vários pensadores e pedagogos foram estudados pelo MST visando formar a base dessa pedagogia própria, como Pistrak, Makarenko e José Martí. Entretanto, pode-se perceber a perspectiva freiriana presente de forma muito mais enfática em praticamente todos os aspectos da pedagogia do MST (Baldo; Garcia, 2021, p. 156).

Conforme destacam Camargo et al. (2014, p. 38), o Setor de Educação do MST utilizou como “base o referencial freiriano”. Esses mesmos autores destacam que Freire “[...] assumia uma concepção de educação problematizadora, alicerçada na própria materialidade vivida pelos educandos, visto que, para ele, a educação deveria garantir a leitura e a intervenção consciente do homem no mundo”.

Dentro do referencial freiriano, apresenta-se a educação popular, que, nas palavras de Paludo (2012, p. 283) tem como suas raízes

[...] as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular. Enfim, são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana.

De acordo com essa mesma autora, “[...] a educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais”. Práticas essas que “[...] estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder política, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural” (Paludo, 2012, p. 283).

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação (Paludo, 2012, p. 286).

Entre os diversos exemplos de educação popular está a Pedagogia dos Movimentos de Luta pela Terra, tendo suas bases na teoria de Paulo Freire, propondo

[...] implantar uma educação voltada para a realidade do povo, suas vivências e experiências de vida, utilizando todo o aprendizado com vistas a alcançar o viver em uma sociedade mais justa para todos. Sendo assim, um dos principais objetivos da educação popular é transformar a realidade excludente que marcou e marca historicamente a vida do povo (Camargo et al., 2014, p. 39).

Para atender as metas do Setor de Educação do MST, citadas por Camargo et al. (2014, p. 40), “[...] o direito à educação básica e a construção de escolas públicas com metodologias adequadas à realidade dos assentamentos e acampamentos”, o mesmo “[...] se fundamenta em princípios filosóficos e pedagógicos que se complementam”.

De acordo com esses mesmos autores, os princípios filosóficos são “[...] a educação para a transformação social” e a “[...] educação para o trabalho e a cooperação”. Já os princípios pedagógicos, “[...] sustentados nos princípios filosóficos” são

[...] a relação entre prática e teoria [...] a combinação metodológica entre ensino e capacitação [...] a realidade como base da produção do conhecimento [...] conteúdos formativos socialmente úteis [...] educação para o trabalho e pelo trabalho [...] vínculo entre processos educativos e processos políticos [...] gestão democrática ou participativa (Camargo et al., 2014, p. 40-43).

Esses princípios “[...] referem-se ao jeito de realizar as ações educacionais, para que se concretize a filosofia do Movimento e esclareçam os paradigmas presentes tanto nas escolas do campo quanto nas escolas dos centros urbanos” (Camargo et al., 2014, p. 43).

Ainda segundo esses autores,

Na proposta educacional do MST, baseada em Paulo Freire, o homem tem ontológica vocação de ser mais, sua natureza é a vocação de humanizar-se. Somente em comunicação tem sentido a vida humana, por isso, na relação educando e educador, o pensar do educador só ganha autenticidade no pensar do educando, mediatizados ambos pela realidade, que, no caso do movimento dos trabalhadores rurais, envolve o pensar de sua própria condição de homem do campo e as relações sociais que os envolvem. É nesse contexto que a concepção de educação do MST assume perspectivas de uma educação popular (Camargo et al., 2014, p. 43).

Carvalho e Brito (2021, p. 14) acrescentam que, “[...] ao considerar como princípios basilares a formação crítica e a transformação da realidade do campo, a Educação do Campo se afilia à Pedagogia de Freire, no sentido de transformações dialéticas entre subjetividades e a realidade”.

Desde as primeiras experiências vivenciadas em 1998, ao longo de mais de duas décadas, a Educação do Campo tem se consolidado como um referencial teórico que traz a “Pedagogia” de Paulo Freire como um de seus pilares. Ao propagar uma educação crítica, relacionada a um projeto de desenvolvimento articulado à Reforma Agrária Popular, evoca a realidade enfrentada pelos movimentos sociais do campo, na luta por condições dignas de vida e na defesa de bens naturais. A inter-relação entre educação e realidade de educandos(as) é princípio apresentado por Freire desde as primeiras experiências alfabetizadoras [...] (Carvalho; Brito, 2021, p. 14).

Um dos marcos importantes na trajetória de mobilização pela educação dentro do MST, relatado por Caldart (2000), está relacionado com a necessidade de formação de professores

para atuar dentro dessa escola diferente, proposta pelo Movimento. Foram registrados alguns problemas com as chamadas professoras de fora, que não eram membros dos acampamentos e assentamentos, e que não entendiam ou simpatizavam com os objetivos do Movimento. No entanto, essa situação não pode ser generalizada, uma vez que algumas professoras se mostraram mais militantes que as próprias integrantes do MST.

Esta discussão iniciou no Rio Grande do Sul e deu origem depois à primeira turma de Magistério do MST, iniciada em janeiro de 1990, no município de Braga, em parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero – FUNDEP, uma entidade criada pelos movimentos populares para atender demandas deste tipo. A partir desta iniciativa, a discussão sobre a *escola diferente* passaria a ter um espaço sistemático e necessariamente entrelaçado com o processo de formação de educadoras e educadores do MST (Caldart, 2000, p. 158).

Além de todo o trabalho com relação à educação, realizado com as crianças pequenas, citado anteriormente, foram realizadas diversas mobilizações direcionadas às crianças maiores, aos jovens e aos adultos. Uma dessas iniciativas do MST “[...] acabou dando origem ao Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, entidade educacional que mantém a Escola Josué de Castro [...] desde 1996” (Caldart, 2000, p. 174).

A então Escola Josué de Castro, hoje Instituto de Educação Josué de Castro<sup>14</sup>, desenvolve suas atividades no assentamento Filhos de Sepé, no município de Viamão/RS, desde o ano de 2020. Anteriormente, as atividades eram desenvolvidas no município de Veranópolis/RS. Trata-se de uma escola do campo, que atende trabalhadores vinculados aos movimentos sociais do campo, estando também aberta para os movimentos urbanos. A escola funciona em regime de alternância, ou seja, parte das atividades são realizadas nas suas dependências, no chamado Tempo Escola, e parte nas comunidades de origem dos estudantes, durante o Tempo Comunidade.

O Instituto Josué de Castro oferece formação de Ensino Médio e Educação Profissional, desenvolvendo cursos de qualificação profissional, oficinas e cursos livres, além de coordenar cursos superiores em parceria com outras instituições. A Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim*, é uma das instituições parceiras, ofertando o Curso de Graduação em História – Licenciatura. Além das salas de aula, biblioteca, laboratórios, refeitório e alojamento, conta com a Ciranda Infantil, para receber e atender as crianças dos participantes nas atividades.

Nesse momento, segundo informações que estão no sítio do MST, na internet, a educação continua sendo uma das suas áreas prioritárias. Seguem as lutas por acesso e

---

<sup>14</sup> Informações disponíveis no sítio do Instituto de Educação Josué de Castro: [www.iejc.edu.br](http://www.iejc.edu.br).

permanência, em todos os níveis, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Os dados apresentados indicam que são mais de duas mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos, garantindo acesso à educação para cerca de 200 mil pessoas, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos, além da alfabetização de 50 mil adultos. Ainda, estão estabelecidas parcerias com universidades públicas em todo o Brasil, contando com mais de cem cursos de graduação. Estão envolvidos em todo esse processo cerca de 10 mil educadores<sup>15</sup>.

### 3.2 PRONERA

Como já mencionado, a preocupação com a escola, com a educação e com a formação acompanha o MST desde o início das suas atividades. Trata-se de uma preocupação com uma educação popular, “[...] que passaria por construir uma educação do campo e para o campo, uma educação que levasse em consideração e que servisse a seus interesses emancipatórios”. Considerando essa necessidade e através da organização e realização de muitas lutas e mobilizações, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998 (Rojas; Chies; Bernat, 2022, p. 150-151).

Segundo Andrade e Di Pierro (2004, p. 21-22):

A emergência do tema Educação do Campo na agenda pública contemporânea se deve, em grande medida, ao MST, cujas experiências de escolarização de crianças, jovens e adultos em acampamentos e assentamentos começaram a ser sistematizadas em seminários e encontros regionais e nacionais na segunda metade da década de 90. Esse movimento de renovação pedagógica confluiu para uma articulação interinstitucional da qual participam movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo nas Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Universidade de Brasília (UnB).

A partir da articulação das entidades mencionadas, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em Brasília, no ano de 1998. Essa conferência “[...] assumiu o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais em prol de políticas públicas que garantam o direito à educação para a população do campo, compreendida como estratégia de inclusão social para o desenvolvimento sustentado”. A proposta de PRONERA foi elaborada nesse cenário, “[...] visando implementar ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais” (Andrade; Di Pierro, 2004, p. 22).

---

<sup>15</sup> Informações disponíveis no sítio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br).

Conforme descreve Santos (2012, p. 631), o PRONERA “[...] é uma política pública do Governo Federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário”<sup>16</sup>. Ainda, o PRONERA prevê a “[...] formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada. Este programa foi criado em 1998, por meio de uma Portaria publicada pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), no dia 16 de abril”.

Antes de dar prosseguimento à discussão sobre o PRONERA, se fazem necessárias algumas colocações sobre as noções de Políticas Públicas e de Educação do Campo.

Segundo Molina (2012, p. 588), as Políticas Públicas:

[...] traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados.

Conforme argumenta essa mesma autora, o dever do Estado em cumprir com suas obrigações constitucionais, no que diz respeito à educação para a população do campo, é decorrente da considerável desigualdade de acesso à educação pública e de qualidade para essas pessoas. Para que isso seja possível, o Estado precisa pensar em Políticas Públicas que atendam essa necessidade específica, garantindo a universalidade de direitos.

Mello e Moll (2020, p. 4) lembram da importância da criação e da implementação de Políticas Públicas que permitam o acesso universal à educação, principalmente para os grupos historicamente excluídos desse acesso. Nesse sentido, as Políticas Públicas precisam ser pensadas, elaboradas de forma democrática, “[...] com a proposição e participação dos coletivos envolvidos no trabalho pedagógico”.

Além disso, o processo de implementação dessas Políticas Públicas precisa considerar as especificidades, as individualidades e a autonomia de cada uma das realidades onde essas Políticas Públicas serão colocadas em prática. “Fica evidente que, quando não se promove acesso à educação, legitimamos a desigualdade educacional, na qual a condição humana aparece ainda mais condicionada e fragilizada” (Mello; Moll, 2020, p. 11).

Com relação à luta dos movimentos sociais pelos direitos constitucionais, de forma especial no que diz respeito ao direito à educação, Molina (2012, p. 595), faz a seguinte consideração:

---

<sup>16</sup> São conhecidos como Crédito Fundiário os programas do Banco Mundial de financiamento para compra de terras destinadas aos assentamentos rurais (STEDILE, 2012).

Quando os movimentos sociais do campo se fazem porta-vozes dessas reivindicações, sublinham exatamente a diferença que marca o modo como dimensionam as respostas necessárias à garantia dos direitos historicamente negados e reivindicam, assim, que se contemplem as especificidades sócio-históricas que foram impressas nas suas trajetórias pessoais e coletivas de exploração e opressão.

No que diz respeito à expressão Educação do Campo, Caldart (2012, p. 259), diz tratar-se de um conceito em construção, onde “[...] objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses”. Além disso, têm relação com a oposição “[...] entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana”.

Conforme descreve essa mesma autora, durante a preparação para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, surgiu a expressão Educação Básica do Campo. Posteriormente, a partir dos debates realizados no Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado no ano de 2002, reafirmados na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, a expressão foi alterada para Educação do Campo.

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. No mesmo bojo de desafios, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões (Caldart, 2012, p. 260).

No ano de 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), “[...] no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições”, contando, a partir desse momento, com a “[...] participação mais ampliada de universidades e institutos federais”. O Fonec, em seu documento de criação, se posiciona contra o encerramento das atividades em escolas no campo, ao mesmo tempo em que defende a construção de novas escolas no campo. Uma das conquistas, nesse momento, foi a publicação do decreto que dispõe sobre o PRONERA (Caldart, 2012, p. 262).

O Decreto Nº 7.352, citado anteriormente, foi publicado no dia 04 de novembro de 2010, e dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. De acordo com esse decreto, em seu primeiro artigo:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

Esse decreto também apresenta os entendimentos sobre alguns termos, conceitos e expressões. Segundo esse documento, entende-se por populações do campo o conjunto de trabalhadores que têm como seu sustento a atividade realizada no meio rural, incluindo, entre outros, “[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta e os caboclos”. Ainda, segundo esse decreto, entende-se por escola do campo “[...] aquela situada em área rural [...], ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

O decreto também apresenta os princípios da Educação do Campo, conforme segue:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Além disso, esse documento prevê que é de responsabilidade da União a destinação de recursos para a efetivação do PRONERA, dependendo de disponibilidade orçamentária, sendo esses recursos disciplinados por Ato do Ministro da Educação, contendo “[...] as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro”. A responsabilidade pela execução do PRONERA, como parte integrante da política de educação do campo, fica, segundo esse decreto, sob a alçada do Ministério do Desenvolvimento Agrário, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), sendo este o responsável por celebrar “[...] contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas para execução de projetos no âmbito do PRONERA” (BRASIL, 2010).

No Decreto 7.352, nos artigos 12 e 13, estão descritos os objetivos e os beneficiários do PRONERA, consecutivamente:

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são: I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. Art. 13. São beneficiários do

PRONERA: I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008; II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA (BRASIL, 2010).

Conforme afirma Santos (2012, p. 633), tanto a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que em seu artigo 33º autorizou o Poder Executivo a instituir o PRONERA, bem como o Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que o instituiu, “[...] constituem avanços no que se refere ao novo *status*”, à nova situação afirmada ao PRONERA, enquanto política pública permanente, com previsão legal, o que permite a sua continuidade “[...] independente do governo em exercício”.

Tais instrumentos ganham ainda maior importância quando se considera que se trata de uma política voltada para os camponeses e suas famílias, envolvidos em uma política correlata, a da Reforma Agrária, cujo tema carrega em si alto grau de conflitividade e polêmica no âmbito do Poder Executivo, do Poder Legislativo e do Poder Judiciário. E os componentes desta conflitividade afetam de maneira definitiva uma política educacional como o Pronera porque, em seus princípios, ele afirma a indissociabilidade entre os projetos educativos que se desenvolvem nas universidades, nas escolas técnicas e nas escolas do campo com estes sujeitos, e um projeto de desenvolvimento de campo que tem a Reforma Agrária como vetor (Santos, 2012, p. 633).

Considerando as necessidades dos assentados da Reforma Agrária, no que diz respeito à educação, não somente no Ensino Fundamental e Alfabetização de Jovens e Adultos, mas incluindo o Ensino Médio e a Educação Superior, além da formação de educadores para as escolas do campo, o PRONERA foi ampliado para outras áreas, como as Ciências Agrárias. Essa também foi uma demanda dos movimentos sociais, que perceberam a necessidade e se mobilizaram para demandar cursos em outras áreas (Santos, 2012).

No ano de 2004 foi realizada a I Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (I PNERA). Esse trabalho foi realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com o INCRA, no âmbito do PRONERA. Após análise dos dados coletados, os resultados foram publicados pelo Inep, no ano de 2007, através da Sinopse Estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária.

Esse documento apresentou diversas informações sobre os líderes comunitários, as famílias assentadas e os dirigentes de escola. Entre os resultados obtidos, destacam-se: 27% dos assentados nunca frequentaram a escola e 39% completaram apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental; com relação às escolas localizadas nos assentamentos ou nos seus entornos, 84% oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental; 27% das escolas oferecem as séries finais do Ensino Fundamental; 4% das escolas oferecem o Ensino Médio.

Os últimos dados mais completos sobre o PRONERA, publicados no sítio do INCRA, são referentes ao período de 1998 a 2011. Esses dados foram coletados por meio da realização da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA) e publicados no Relatório Final, com data de junho de 2015, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

De acordo com as informações contidas nesse relatório, bem como as informações constantes do Manual de Operações do PRONERA (2016), no período compreendido entre os anos de 1998 e 2011, um total de 164 894 (cento e sessenta e quatro mil, oitocentos e noventa e quatro) estudantes, procedentes dos assentamentos da Reforma Agrária, foram beneficiados pelo PRONERA. Durante esse período, foram realizados 320 (trezentos e vinte) cursos, divididos entre as modalidades Educação de Jovens e Adultos Fundamental, com 167 (cento e sessenta e sete) cursos; Ensino Médio, com 99 (noventa e nove) cursos; e Educação Superior, num total de 54 (cinquenta e quatro) cursos. Estiveram envolvidos com esses cursos 82 (oitenta e duas) instituições de ensino, distribuídas em 880 (oitocentos e oitenta) municípios, incluindo todas as unidades da federação.

Também de acordo com esse relatório, considerando a oferta de cursos por estado durante o período de 1998 a 2011, o Rio Grande do Sul ficou em segundo lugar em número de cursos, com um total de 27 (vinte e sete) cursos, ficando atrás somente do estado do Pará, com 33 (trinta e três) cursos. Seguem-se os estados da Bahia, com 23 (vinte e três) cursos, Paraíba, com 21 (vinte e um) cursos e Maranhão, com 20 (vinte) cursos. Lembrando que os cursos compreendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Médio e a Educação Superior (INCRA, 2015).

No ano de 2023, o PRONERA completou 25 (vinte e cinco) anos. Conforme informações publicadas no sítio do INCRA, no decorrer da trajetória do programa, um total de 191 234 (cento e noventa e um mil, duzentos e trinta e quatro) estudantes tiveram acesso a 531 (quinhentos e trinta e um) cursos (INCRA, 2015).

Atualmente, de acordo com dados do sítio do INCRA, atualizados em 29 de janeiro de 2024, estão em andamento 35 (trinta e cinco) projetos do PRONERA, com um número total de 4 362 (quatro mil, trezentas e sessenta e duas) vagas. Nessa data, estão incluídos “[...] cursos a serem iniciados, em execução e em conclusão” (INCRA, 2024)<sup>17</sup>.

No Quadro 1 está representada a distribuição dos cursos por modalidade, além da indicação do número de vagas totais para cada uma das modalidades de curso.

---

<sup>17</sup> Informações disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária: [www.gov.br/incra](http://www.gov.br/incra).

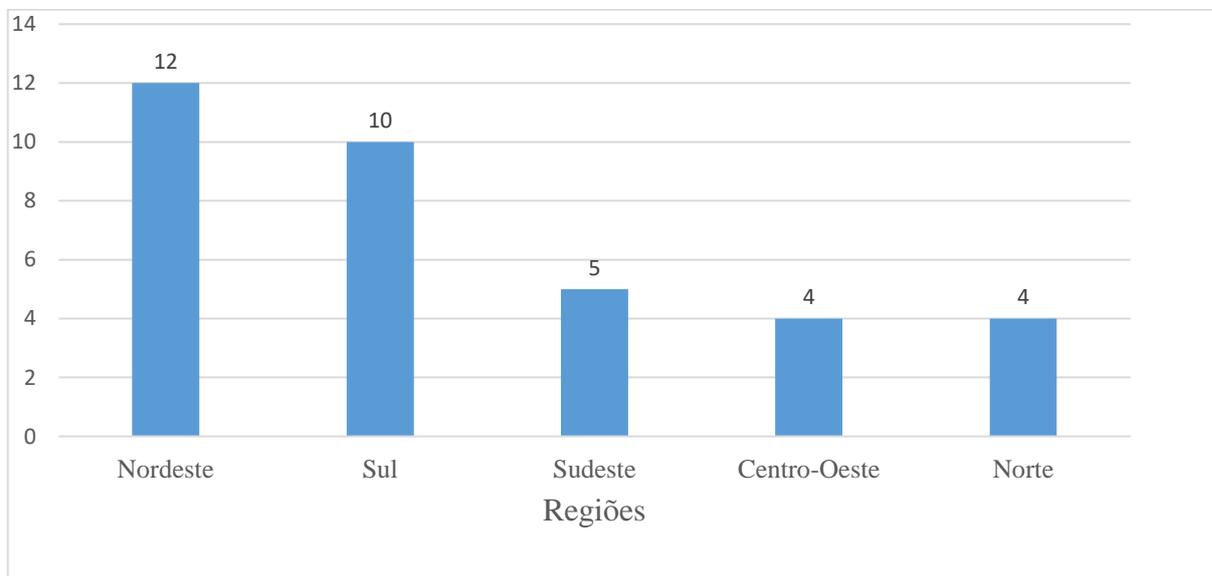
Quadro 1 – Projetos do PRONERA em andamento – 2024

Modalidade	EJA	Formação	Técnico	Tecnologia	Licenciatura	Bacharelado	Especialização	Mestrado
Número de projetos em andamento	1	4	4	2	5	11	6	2
Meta inicial (número de estudantes)	160	2 600	296	90	270	581	320	45

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do sítio do INCRA.

Os projetos do PRONERA, em andamento, estão distribuídos entre 16 (dezesseis) estados e o Distrito Federal, contemplando as cinco regiões brasileiras. A distribuição dos projetos em andamento, entre as cinco regiões, está representada no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição dos Projetos do PRONERA em andamento por região – 2024



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do sítio do INCRA.

De acordo com esse gráfico e com as informações obtidas no sítio do INCRA, pode-se observar que, do total de 35 (vinte e oito) projetos do PRONERA em andamento, 12 (doze) estão na Região Nordeste. Os cursos em oferta nessa região são: Formação de

Educadoras/Educadores do Campo, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Técnico em Agroindústria, no Instituto Federal de Alagoas (IFAL); Tecnologia em Gestão de Cooperativas, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Licenciatura em Geografia, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e na Universidade de Pernambuco (UPE); Bacharelado em Agroecologia, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Especialização em Educação Ambiental e Geografia, no IFRN; Especialização em Gestão e Práticas em Educação do Campo, na UPE; Especialização em Residência Agrária, na UFAL; Mestrado em Comunicação, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Mestrado em Extensão Rural, na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Na Região Sudeste estão 5 (cinco) projetos em andamento, com os cursos de Técnico em Agroecologia, no Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais do Ensino Fundamental, no Instituto Federal Fluminense (IFF); Bacharelado em Agronomia, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Especialização em Educação do Campo, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Especialização em Trabalho Associado e Educação, no IFSP.

As Regiões Centro-Oeste e Norte contam com 4 (quatro) projetos cada. Na Região Centro-Oeste, com duas turmas do Curso de Formação de Educadoras/Educadores do Campo, na Universidade de Brasília (UnB); Bacharelado em Agronomia, na Universidade Federal de Goiás (UFG); Bacharelado em Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Já na Região Norte, com os cursos de Técnico em Agropecuária, no Instituto Federal do Amapá (IFAP); Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Bacharelado em Engenharia Sanitária e Ambiental na UFOPA; Bacharelado em Serviço Social, na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

A Região Sul, formada pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, aparece no Gráfico 1 com 10 projetos do PRONERA em andamento. No estado do Paraná estão sendo ofertados os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – Guarapuava e Bacharelado em Enfermagem, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – *Campus* Foz do Iguaçu. Em Santa Catarina está em andamento o Curso de Especialização em Educação e Infância nos Movimentos Sociais do Campo, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – *Campus* Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Florianópolis.

No estado do Rio Grande do Sul estão sendo ofertados os seguintes cursos: Técnico em Administração de Cooperativas, no Instituto de Pesquisa e Educação do Campo (IPE-Campo) – Viamão; Tecnologia em Agropecuária<sup>18</sup>, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Frederico Westphalen; Licenciatura em História<sup>19</sup>, na Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) – Viamão; Bacharelado em Agronomia<sup>20</sup>, no Instituto Educar/Pontão, em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim e Bacharelado em Veterinária<sup>21</sup>, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

No Quadro 2 está representada a distribuição desses projetos, contemplando o estado, a instituição de ensino e a meta inicial (número de estudantes) para cada um desses cursos.

---

<sup>18</sup> A turma de Tecnologia em Agropecuária realizou a Colação de Grau no dia 17 de fevereiro de 2024.

<sup>19</sup> A turma de Licenciatura em História realizou a Colação de Grau no dia 06 de abril de 2024.

<sup>20</sup> O Curso de Bacharelado em Agronomia está com duas turmas em andamento.

<sup>21</sup> O Curso de Bacharelado em Veterinária está com duas turmas em andamento.

Quadro 2 – Projetos do PRONERA em andamento – Região Sul

<b>Estado</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Curso</b>	<b>Meta inicial (número de estudantes)</b>
Paraná	UNICENTRO	Licenciatura em Pedagogia	50
	UNIOESTE	Bacharelado em Enfermagem	50
Santa Catarina	UFSC	Especialização em Educação e Infância nos Movimentos Sociais do Campo	60
Rio Grande do Sul	IPE-Campo	Técnico em Administração de Cooperativas	40
	URI	Tecnologia em Agropecuária	40
	ITERRA	Licenciatura em História	50
	UFFS/Educar	Bacharelado em Agronomia	50
	UFFS/Educar	Bacharelado em Agronomia	60
	UFPEL	Bacharelado em Veterinária	60
	UFPEL	Bacharelado em Veterinária	60

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do sítio do INCRA.

Em uma análise dos 35 (trinta e cinco) projetos do PRONERA em andamento considerando as Áreas do Conhecimento, de acordo com a classificação proposta pelo CNPQ<sup>22</sup>, observa-se a seguinte distribuição: na Área das Ciências Humanas são 16 (dezesesseis); a Área das Ciências Agrárias com 13 (treze); a Área das Ciências Sociais Aplicadas com 4 (quatro); 1 (um) projeto na Área das Engenharias e 1(um) na Área de Ciências da Saúde.

Os 13 (treze) projetos da Área de Ciências Agrárias estão distribuídos em 7 (sete) estados, contemplando as cinco regiões do Brasil. No Quadro 3 é apresentada a distribuição desses projetos.

<sup>22</sup> Informações disponíveis no sítio da Plataforma Lattes – CNPq: [www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br).

Quadro 3 – Projetos do PRONERA em andamento – Ciências Agrárias

Região	Estado	Instituição de Ensino	Curso
Nordeste	Pernambuco	UNIVASF	Mestrado em Extensão Rural
	Alagoas	IFAL	Técnico em Agroindústria
		UFAL	Bacharelado em Agroecologia
			Especialização em Residência Agrária
Norte	Amapá	IFAP	Técnico em Agropecuária
Centro-Oeste	Goiás	UFG	Bacharelado em Agronomia
Sudeste	São Paulo	IFSP	Técnico em Agroecologia
	Minas Gerais	UFMT	Bacharelado em Agronomia
Sul	Rio Grande do Sul	URI	Tecnologia em Agropecuária
		UFPEL	Bacharelado em Veterinária
		UFPEL	Bacharelado em Veterinária
		UFFS/Educar	Bacharelado em Agronomia
		UFFS/Educar	Bacharelado em Agronomia

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos sítios do CNPq e INCRA.

Esses 13 (treze) projetos da Área de Ciências Agrárias reforçam as colocações de Carvalho e Brito (2021, p. 5):

O projeto pedagógico originário do debate de implementação do PRONERA oportunizou o construto da Educação do Campo, como uma proposta pedagógica que se situa no campo e é do campo [...] também se articula às lutas envidadas pelos movimentos sociais e sindicais na defesa da Reforma Agrária Popular, como a preservação do meio ambiente, e, mais recentemente, incorporou os princípios da agroecologia.

Assim sendo, a preservação do meio ambiente e a produção agroecológica, defendida pelos movimentos sociais e praticada pelos camponeses, encontra nos projetos do PRONERA o conhecimento acadêmico, o suporte técnico e científico. Os cursos ofertados pelo PRONERA

dentro da Área de Ciências Agrárias contribuem de forma efetiva na formação de jovens camponeses para atuarem nas comunidades e assentamentos em todo o país, fortalecendo os princípios aqui destacados, sendo eles a preservação do meio ambiente e a agroecologia.

Bonavigo (2017, p. 30), destaca que:

A atuação do PRONERA se efetiva através de parcerias das instituições públicas de ensino, das instituições comunitárias sem fins lucrativos e dos governos estaduais e municipais com os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Consequente a uma dessas parcerias se consolida, em 2005, a criação do Instituto Educar, uma escola do campo fruto da conquista dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, durante uma caminhada de luta pela reforma agrária, priorizando as mudanças estruturais na organização e nas relações sociais.

O Instituto Educar, citado por Bonavigo (2017), será apresentado na sequência, bem como a parceria entre a Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim* e o Instituto Educar, que tem como fruto a oferta do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado, para os jovens camponeses oriundos de movimentos sociais.

### 3.3 INSTITUTO EDUCAR

Percebe-se, não apenas nos relatos dos estudantes, mas, na prática, a intensa comunhão cultural. Os estudantes são jovens oriundos dos mais diversos estados brasileiros, unidos pelos ideais do MST, pela luta por Educação, pela oportunidade de viver a sua juventude. Uma experiência é ler sobre o Instituto Educar, sua história, estrutura, funcionamento, lutas e frutos. Outra experiência, muito mais enriquecedora e gratificante, é estar presente nesse local, mágico, místico, carregado de simbologia e energia, em um misto de lutas e esperanças.

O Instituto Educar foi fundado em janeiro de 2005. Está localizado no Assentamento Nossa Senhora Aparecida, município de Pontão, situado na Região Norte do estado do Rio Grande do Sul. A população do município de Pontão é de 3 296 pessoas (IBGE, 2022)<sup>23</sup>.

Bonavigo (2017, p. 39), destaca que “[...] o processo de constituição do Instituto Educar se efetivou diante de um contexto histórico de ocupações, embates, lutas e conquistas resultantes dos conflitos por terra enfrentados por trabalhadores rurais”.

Sobre a localização física do Instituto Educar, Santos (2018, p. 25-26), descreve que:

O Instituto Educar está situado em uma área que é considerada um dos marcos da luta por Reforma Agrária na região, local este, onde ocorreu uma das maiores ocupações de terra realizada no estado do Rio Grande do Sul. A história do Instituto remonta à formação do Assentamento da Fazenda Annoni. A referida fazenda, de aproximadamente 9.000 hectares (considerada um dos maiores latifúndios

---

<sup>23</sup> Informações disponíveis no sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

improdutivos da região norte do estado), foi ocupada em outubro de 1985, por cerca de 7.000 pessoas, aproximadamente 1.500 famílias sem terras, vindas de 32 municípios diferentes, todos unidos por um único objetivo, um pedaço de terra para garantia de sua sobrevivência.

De acordo com esse mesmo autor, a Fazenda Annoni foi desapropriada, depois de várias e intensas mobilizações, dando início ao assentamento das famílias. A fazenda foi dividida em 16 (dezesesseis) áreas. Essas áreas, por sua vez, foram parceladas em pedaços com cerca de 15 (quinze) hectares, destinados a cada uma das famílias instaladas. Nesse cenário, apresentam-se as demandas das famílias assentadas, incluindo, entre outras, educação, moradia, saúde e assistência técnica.

Conforme descreve Santos (2018, p. 26), com o objetivo de atender às demandas apresentadas pelas famílias assentadas nesse local, uma das conquistas da luta pela Reforma Agrária foi o Centro de Pesquisa e Técnicas Alternativas Populares (CETAP). O MST fez a doação de uma área de 42 (quarenta e dois) hectares, localizada no Assentamento Nossa Senhora Aparecida. Por meio de mutirões, foi realizada a construção do prédio e das estruturas mínimas necessárias para que o CETAP pudesse realizar as suas atividades. O objetivo do CETAP era “[...] resgatar os saberes populares e fazer com que os sujeitos se apropriassem do conhecimento de tecnologias alternativas”. Em 1995, após um período aproximado de 10 (dez) anos de atividades, o CETAP foi transferido para o município de Passo Fundo/RS.

Como o MST já vinha sentindo a necessidade de uma escola com abertura para atender as demandas de sua base e para militantes de outros movimentos sociais; e havia o fato de o antigo prédio do CETAP estar ocioso, iniciou-se então o processo de construção de uma proposta para a criação de cursos técnicos direcionados aos jovens, visando a permanência dos mesmos no campo e na escola. Nesse contexto, em janeiro de 2005 é fundado o Instituto Educar (Santos, 2018, p. 26).

Ao longo de sua trajetória, o Instituto Educar realizou parcerias com instituições, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão* e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Erechim*. Essas parcerias foram possíveis através de programas do Governo Federal, como o PRONERA. Através dessas parcerias, até o momento, foram formados pelo Instituto Educar, entre os Cursos de Técnico em Agropecuária e Graduação em Agronomia, um total de 388 (trezentos e oitenta e oito) estudantes<sup>24</sup>.

Do total de estudantes formados, 291 (duzentos e noventa e um) concluíram o Curso Técnico em Agropecuária, em parceria com o IFRS – *Campus Sertão*. Desse total, 88 (oitenta e oito) estudantes concluíram o Curso na modalidade Técnico em Agropecuária, divididos em

---

<sup>24</sup> Dados de Santos (2018), atualizados em 2023 pela autora.

três turmas, entre os anos de 2005 e 2012; 141 (cento e quarenta e um), o Curso Técnico em Agropecuária Concomitante<sup>25</sup>, entre os anos de 2005 e 2014, em quatro turmas; e 62 (sessenta e dois), o Curso na modalidade Técnico em Agropecuária Integrado<sup>26</sup>, divididos em três turmas, no período compreendido entre os anos de 2013 a 2018.

Através da parceria entre o Instituto Educar e a UFFS – *Campus Erechim*, foram formados 97 (noventa e sete) estudantes no Curso de Graduação em Agronomia. A primeira turma ingressou no ano de 2014, e concluiu o curso no ano de 2018. A segunda turma iniciou suas atividades no ano de 2015, e colou grau no ano de 2020.

Atualmente, estão em funcionamento no Instituto Educar, duas turmas do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado, em parceria com a UFFS – *Campus Erechim*. A terceira turma do curso, que iniciou suas atividades no ano de 2019, conta com 39 (trinta e nove) estudantes matriculados. A quarta turma teve início no ano de 2022 e tem 48 (quarenta e oito) estudantes matriculados.

O Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado, ofertado em parceria entre o Instituto Educar e a UFFS – *Campus Erechim*, tem suas atividades desenvolvidas de acordo com a Pedagogia da Alternância.

A alternância surgiu na França, a partir da necessidade percebida pelas pessoas que viviam no campo, de uma educação que permitisse aos jovens uma formação direcionada ao campo. No Brasil, os primeiros movimentos relacionados com a Pedagogia da Alternância ocorreram em 1969, no Espírito Santo, a partir influência de um padre italiano, que veio para o Brasil para trabalhar com os descendentes daquele país, adaptando a metodologia das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Um segundo movimento, em 1980, desvinculado das EFAs, foram as Casas Familiares Rurais (CRFs), na Região Nordeste. Na Região Sul, as CRFs foram implantadas primeiramente no Paraná, a partir de 1987 (Bonavigo, 2017).

Os métodos e os instrumentos pedagógicos são sistematizados segundo as condições objetivas encontradas em cada momento enfrentado pelas instituições e conforme cada turma de educandos. Com vista ao permanente movimento de formação humana, a metodologia está em constante construção e faz parte da prática dos educandos e educadores envolvidos no processo da Alternância. Tais proposições evidenciam que a Pedagogia da Alternância não consiste apenas em um método pedagógico que altera o TE e o TC. Essa é uma condição necessária para a efetivação desse método, mas não a única. Essa metodologia de organização enfatiza o processo de aprendizagem centrada em um educando em ação na interação com a sua família, sua comunidade e sua instituição (Bonavigo, 2017, p. 38).

---

<sup>25</sup> Concomitante: quando são realizadas duas matrículas, sendo uma para o Ensino Médio e outra para o Curso Técnico (Santos, 2018).

<sup>26</sup> Integrado: quando é realizada apenas uma matrícula, incluindo o Ensino Médio e o Curso Técnico (Santos, 2018).

Essa modalidade de ensino está prevista no Decreto N° 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA:

Art. 7º No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão: [...] II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância.

Conforme descreve Santos (2012, p. 634), a metodologia da Alternância está relacionada com os “[...] tempos e espaços educativos”. Essa metodologia prevê a realização das atividades durante o curso em dois períodos: Tempo Escola e Tempo Comunidade. Essa divisão dos tempos educativos em dois períodos, assegura:

[...] a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social.

Gimonet (2007, p. 19), alerta que a prática da Pedagogia da Alternância determina uma organização pedagógica que contemple “[...] atividades, técnicas e instrumentos específicos”. É preciso considerar que, através da prática da alternância, há a atuação de outros atores e de outros espaços, além do que está presente no espaço da escola.

Conseguir êxito na *Pedagogia da Alternância* supõe desfazer-se de esquemas clássicos de ensino para dar vida a *um sistema pedagógico novo*. Novo porque derruba os muros da escola para utilizar os saberes e os suportes de aprendizagem da vida. Novo porque o alternante não é mais um aluno na escola que consome passivamente saberes de um programa, mas um ator socioprofissional que constrói sua formação [...] Novo porque o dispositivo pedagógico compreende uma variedade de atividades e de instrumentos apropriados ao processo da alternância (Gimonet, 2007, p. 99).

As duas turmas do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado, que estão em andamento no Instituto Educar, seguem as orientações do PPC N° 2/CCAERPRONERA/UFS/2019, Projeto Pedagógico da Turma Especial do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado. Esse PPC prevê a realização do curso em um período de 5 anos, divididos em 10 semestres, totalizando uma carga horária de 4 560 (quatro mil, quinhentas e sessenta) horas. Estão incluídas nessa carga horária os componentes curriculares previstos na matriz curricular do curso e a realização de atividades curriculares complementares, num total de 210 (duzentas e dez) horas. Essas atividades curriculares complementares podem ser realizadas tanto no Tempo Escola (TE) quanto no Tempo Comunidade (TC).

Considerando o regime de alternância, cada semestre é dividido em dois períodos iguais de três meses cada, sendo os primeiros três meses dedicados ao Tempo Escola e o segundo período, dedicado ao Tempo Comunidade.

A alternância é compreendida como momentos de influência distintos. Um momento é aquele em que o acento maior é a escola, onde os conteúdos são desenvolvidos presencialmente, o qual se denomina “Tempo Escola” (TE). Quando o acento é a vivência na comunidade e o ensino é à distância (não presencial), denomina-se “Tempo Comunidade” (TC). Logo, cada etapa (semestre) é composta pelos respectivos tempos – escola e comunidade (UFFS, 2019, p. 25).

Conforme descreve o PPC do Curso, o Tempo Escola é a “[...] etapa em que os acadêmicos vivenciam os aprendizados dos componentes curriculares de cada fase do curso” (UFFS, 2019, p. 26). Durante o Tempo Escola, os estudantes realizam suas atividades nas dependências do Instituto Educar. Eventualmente, desenvolvem algumas atividades no *Campus* Erechim da UFFS, fazendo uso, de forma especial, dos espaços dos Laboratórios.

A alternância, na visão de Prsybyciem, Santos e Sartori (2017, p. 951) pode ser considerada “[...] como estratégia e como uma necessidade pedagógica para permitir a escolarização dos sujeitos do campo”. A “integração” entre o TE e o TC, na alternância,

[...] é essencial para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, por meio da pesquisa dos problemas da comunidade e possibilitando intervenções, relacionado com os aspectos culturais, filosóficos, sociais, pedagógicos, científicos, tecnológicos, organizacionais e do trabalho. Por isso, com a interação entre os saberes populares/práticas presentes nas comunidades e o conhecimento científico, a alternância tornou-se um princípio metodológico (Prsybyciem; Santos; Sartori, 2017, p. 951).

De acordo com Santos (2018, p. 38), “O Instituto Educar possui uma organização própria, colocando educandos, educadores e funcionários como parte das instâncias que garantem o funcionamento do mesmo, construindo uma coletividade”.

Conforme informações coletadas com a direção do Instituto Educar, em visita realizada no dia 27 de junho de 2023, além das atividades em sala de aula, os estudantes desenvolvem outras atividades, divididos em grupos. Esses grupos são organizados pela direção do Instituto Educar, a cada semestre, sempre procurando integrar, em um mesmo grupo, estudantes oriundos de diferentes regiões. Não se trata de um grupo de amigos, mas de um grupo de discussão política. Esses grupos são formados por oito ou nove estudantes, sendo liderados sempre por duas pessoas, sendo um estudante e uma estudante, e são denominados Núcleos de Base (NBs).

Cada um desses grupos desenvolve atividades distintas, além dos horários em sala de aula. Essas atividades têm uma duração média de 2 (duas) horas diárias, e integram o chamado Tempo Trabalho. Entre essas atividades estão o cultivo da horta, da lavoura e do pomar, o

cuidado com os animais, a produção na padaria do Instituto Educar e atividades gerais de organização e limpeza.

Além do Tempo Trabalho, Santos (2018, p. 38), descreve que todas as atividades diárias do Instituto Educar estão estruturadas em Tempos Educativos, “[...] vistos como fatores que auxiliam na formação dos educandos, tanto profissional como humana”.

Conforme descreve Santos (2018), são os seguintes os “Tempos Educativos”: Tempo Motivação e Mística: tempo em que é realizada a mística – motivação e cultivo das ideias e dos sonhos –, além da apresentação do relatório das atividades do dia anterior e informes gerais; Tempo Aula: período de realização das aulas dos componentes curriculares; Tempo Trabalho: dedicado à produção e serviços; Tempo Oficina; Tempo Cultura; Tempo Lazer e Organização Pessoal; Tempo Núcleo de Base; Tempo Estudo; Tempo Leitura; Tempo Seminário: para socialização dos aprendizados; Tempo Vídeo; Tempo Planejamento das Atividades de Produção; Tempo Pesquisa.

Especificamente sobre a Mística, Bogo (2012, p. 477) indica que

A mística na militância é como a força da germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais. Descobrem as potencialidades das mudanças adormecidas nos contextos sociopolíticos e desvendam, na penumbra dos processos, possibilidades de agregar elementos diferenciadores que impulsionam mudanças sociais.

Esses tempos, indicados anteriormente, podem ser diários, semanais, ou periódicos, dependendo da necessidade e do objetivo de cada um deles.

O Tempo Comunidade pode ser caracterizado como:

[...] etapa em que os acadêmicos estão diretamente envolvidos com os processos produtivos e organizativos em suas comunidades, considerando as atividades encaminhadas em cada um dos componentes curriculares de cada fase (UFFS, 2019, p. 26).

Nessa etapa, as atividades podem ser desenvolvidas tanto nas comunidades de origem dos estudantes, quanto em outros espaços de formação do MST. Ainda, os estudantes podem ser indicados para atuação em atividades internacionais. Independentemente do local de atuação, os estudantes recebem todas as orientações e suporte necessários.

O Tempo Comunidade (TC) é o tempo de retorno dos educandos para suas comunidades, onde podem participar das atividades de sua organização social, realizando tarefas delegadas pelo Instituto. Combina a participação em sua base social com as atividades de estudo e com o desenvolvimento de atividades práticas em suas propriedades. O TC também é avaliado perante o coletivo, no início de cada etapa subsequente, este, realizado em forma de Seminário, de maneira que todos os educandos apresentem as atividades desenvolvidas nesse período. A apresentação é organizada a partir das regiões de cada educando (divisão por estados ou por regiões dentro do estado), e os educandos relatam como foram suas atividades, trabalhos, atos políticos, dificuldades (Santos, 2018, p. 43).

A estrutura atual do Instituto Educar conta com um prédio que comporta as salas de aula, a administração, banheiros, refeitório, cozinha, quartos coletivos e sala de cultura. Está em andamento a construção de mais duas salas de aula, três laboratórios e biblioteca.

Os professores que ministram as aulas para os acadêmicos do Curso de Graduação em Agronomia, no Instituto Educar são, em sua maioria, lotados na UFFS – *Campus* Erechim. Alguns professores são indicados pelo MST.

Conforme destaca a Direção do Instituto Educar, a sua matriz pedagógica é dividida em quatro importantes momentos. O primeiro refere-se à realização das aulas, do cumprimento das atividades relacionadas diretamente com os componentes curriculares. O segundo momento é a “hora de colocar a mão na massa”, sendo nomeado de “Tempo Trabalho”, anteriormente descrito. O terceiro momento está ligado à organização que dá condições à autogestão das atividades. O quarto momento trata das relações humanas, das reflexões sobre a construção coletiva das regras de convivência.

#### 3.4 A UFFS E A PARCERIA COM O INSTITUTO EDUCAR

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada em 2009, de acordo com a Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, em um cenário de expansão da Educação Superior no Brasil. De acordo com o Art. 2º dessa lei, a UFFS tem por objetivo “[...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária” (BRASIL, 2009).

A estrutura da UFFS é multi *campi*, estando presente, inicialmente, no norte do Rio Grande do Sul, nos municípios de Erechim e Cerro Largo, no oeste de Santa Catarina, no município de Chapecó, e no sudoeste do Paraná, nos municípios de Realeza e Laranjeiras do Sul. A Reitoria está instalada em Chapecó/SC.

Em Laranjeiras do Sul/PR, o *Campus* da UFFS está instalado dentro de um assentamento da Reforma Agrária (EG2).

Posteriormente, no ano de 2013, foi criado o *Campus* Passo Fundo.

Trata-se de uma universidade voltada para a população dos 396 municípios que compõem a Mesorregião da Fronteira do Mercosul — uma região historicamente desassistida pelo poder público, especialmente no tocante ao acesso à educação superior (Pereira; Silva, 2010, p. 21).

Conforme descreve Rocha (2022, p. 7), a UFFS “[...] tem uma estreita ligação com os movimentos sociais, sobretudo aqueles que atuam na perspectiva da justiça social”. Os

movimentos sociais da região são protagonistas da mobilização pela instalação da UFFS na Fronteira Sul do Brasil.

A história de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) encontra-se diretamente ligada às lutas desses movimentos sociais da região pela construção da proposta de uma universidade pública e popular para todos. Tais compromissos foram assumidos pela UFFS em prol da superação das desigualdades sociais e regionais especialmente quanto à população mais excluída do campo e da cidade, engajada numa luta por uma educação como direito humano, possibilitando aos sujeitos<sup>27</sup>, em especial aos que foram excluídos no tempo normal do processo educativo, terem acesso a uma formação superior de qualidade, preservando a sua identidade cultural do e no campo (Prsybyciem; Santos; Sartori, 2017, p. 944).

A partir do ano de 2005, a luta pela vinda de uma universidade federal para a região contou com a participação dos Movimentos Sociais, Igrejas, Sindicatos, organizações de estudantes e lideranças políticas, unidos em um único grupo, sob o nome de Movimento Pró-Universidade do Norte do RS. Naquele momento, no que diz respeito à Educação Superior, o cenário nacional indicava a ampliação do número de vagas para o Ensino Público, através do PROUNI e do REUNI (Psidonik, 2022).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do Governo Federal que proporciona bolsas de estudo, integrais e parciais, em instituições de Educação Superior privadas. O objetivo do PROUNI é atender estudantes que ainda não tem diploma de Nível Superior e que cursaram o Ensino Médio em escola pública, observadas também questões de renda.

Já o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, “[...] tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior” (REUNI, 2010). De acordo com as informações disponíveis no sítio oficial do REUNI,

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (REUNI, 2010).

No que diz respeito às lutas e mobilizações para a vinda de uma nova universidade, Psidonik (2022, p. 63), aponta que, depois da realização de algumas ações,

Aos poucos, foi se compreendendo que a universidade do norte do RS não se viabilizaria, não só pela capacidade de mobilização, mas também pelo contingente populacional e extensão territorial, o que não justificava um investimento tão alto por parte da União. Como os dois principais grupos que conduziam o Movimento: Via

---

<sup>27</sup> “Os sujeitos do campo, tais como os indígenas, os agricultores familiares, os quilombolas, os assentados, os caçaras, os povos das florestas, dentre outros, assim como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Movimento das Mulheres Camponesas (MMC)” (Prsybyciem; Santos; Sartori, 2017, p. 944)

Campešina e FetrafSul, possuíam articulações nos estados vizinhos de Santa Catarina e Paraná, bem como lá estavam discutindo a criação de uma universidade federal, entende-se que a saída era somar forças por uma universidade *multi campi* e interestadual. Assim se fez: foi criado o Movimento Pró-Universidade da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul.

Depois de muito trabalho, enfim foi criada a Universidade Federal da Fronteira Sul. Pereira e Silva (2010, p. 20-21), destacam a criação de novas universidades como um dos “resultados mais explícitos” do REUNI. No período de 2003 a 2010, “durante o Governo Lula”, foram criadas 14 (quatorze) “novas universidades federais”, sendo uma dessas a UFFS, “[...] dentro da política de expansão do REUNI”.

Nas palavras de Psidonik (2022, p. 75), a UFFS é diferente em sua origem “[...] ao menos em dois aspectos: nasceu da luta e organização de movimentos populares e pela sua forma de acesso permitiu que os pobres do Brasil pudessem também entrar em uma universidade federal”.

Argenton (2022, p. 81), sobre os locais onde foram instalados os *campi* da UFFS nos três estados do Sul do Brasil, destaca que:

Todas essas regiões tinham, como similaridade, a grande influência da agricultura e da cultura camponesa, reafirmando o desafio dessa nova instituição profissionalizar os trabalhadores e trabalhadoras da agricultura familiar e discutir sobre as questões que envolvem os conflitos em torno da luta pela terra.

Dentro da estrutura *multi campi* da UFFS, está o *Campus* Erechim, na Região Norte do Rio Grande do Sul, com a oferta inicial, no ano de 2010, de cinco cursos de Licenciatura, noturnos, e três cursos de Bacharelado, diurnos. Um desses é o Curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia. Considerando a aproximação dos movimentos sociais com a UFFS, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), inicia um diálogo para a oferta de um Curso de Agronomia, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A parceria é construída, a partir de diálogos envolvendo dirigentes da UFFS e do Instituto Educar. Nas falas dos educadores entrevistados compreende-se que essa parceria foi “automática”, uma vez que o MST foi um dos movimentos sociais que havia participado ativamente da luta pela sua construção (ED1).

Realizaram-se vários encontros, reuniões, para discutir a implantação do Curso de Agronomia, com enfoque na Agroecologia. Nessas reuniões foram discutidas, entre outras questões, a proposta do MST, através do Instituto Educar, o funcionamento do PRONERA e a construção do PPC (ED1).

Nesse ponto cabem as observações dos educadores entrevistados, com relação às tratativas para viabilizar a parceria entre a UFFS – *Campus* Erechim e o Instituto Educar. Além disso, a definição pelo Curso de Agronomia e os objetivos então delineados para a formação dos estudantes, público do PRONERA.

De acordo com o educador entrevistado ED1, a definição pelo Curso de Agronomia se deve ao fato de que, até o ano 2000, o MST

[...] olhava para a questão da conquista da terra como um espaço de produção, sem um recorte de qual seria o tipo de produção. [...] A partir dos anos 2000 o movimento toma uma decisão: precisamos produzir alimentos saudáveis. Precisamos garantir a agroecologia, porque ela vai além da produção de alimentos saudáveis, ela também é uma proposta de vida, de convivência.

Em outra entrevista, ED3, destaca que:

O início dessa parceria começa muito pela história da própria universidade, que foi criada pelos movimentos sociais [...]. É uma parceria que tende a se fortalecer, consolidar, expandir, com mais turmas do Curso de Agronomia, cursos de Pós-Graduação e talvez, mais adiante, outros cursos também.

Também sobre a definição pelo Curso de Agronomia, ED4, descreve:

[...] acredito que primeiro foi uma decisão política, dentro do MST, de viabilizar o curso. Depois, procurar pessoas que pudessem apoiar essa iniciativa, a exemplo de alguns docentes da UFFS. A partir disso, entrar em contato com a direção do *Campus* Erechim. Assim a parceria e o curso foram sendo construídos. Por fim, o PPC, com alguns ajustes em relação ao PPC do Curso de Agronomia ofertado no *Campus*, considerando algumas demandas específicas do Movimento.

Dentro do contexto da decisão política do MST sobre a definição pelo Curso de Agronomia, complementa que, dentro dos assentamentos, todas as áreas do conhecimento são importantes.

Uma das questões centrais é que são agricultores, precisam produzir. E não só produzir, mas também beneficiar, industrializar, comercializar. [...] Precisa de profissionais que possam colaborar nesses processos e também, de uma maneira muito específica no MST, pessoas que possam colaborar na construção, administração e gestão das cooperativas, centrais para a organização do Movimento (ED4).

Como objetivos gerais delineados para a formação dos egressos desse curso estão a formação de “[...] agrônomos com formação humana, profissional e de classe” (ED1).

Na fala de outro educador entrevistado, foram citados dois objetivos centrais para a formação dos estudantes:

O primeiro deles e o mais enfático é a questão da Agroecologia. Então, não se fala em Curso de Agronomia, para este público, nessa parceria, sem, em um primeiro momento, deixar bem claro qual é o foco, que é formar um agrônomo que possa atuar na Agroecologia, na transição agroecológica (ED3).

Ainda, ED3 cita a alternância, prevista no PRONERA, como o segundo ponto principal da parceria entre a UFFS e o Instituto Educar. Essa metodologia está em constante estudo,

aprimoramento e aperfeiçoamento. Dessa forma, os dois pilares do Curso de Agronomia, ofertado no Instituto Educar em parceria com a UFFS, são a agroecologia e a alternância.

Com relação à formação dos egressos do Curso de Agronomia, ED4, destaca que, além da formação técnica específica do curso, o que é proposto na matriz curricular, dentro do PPC, há também a preocupação com a formação humana, social e política, de forma a auxiliar os egressos à “[...] compreender melhor a sociedade, compreender melhor a própria história da luta pela terra, compreender melhor inclusive as relações internacionais que interferem na questão da reforma agrária e nos assentamentos”.

Um dos fundamentos do Curso de Graduação em Agronomia – Turma Especial PRONERA, também citado pelos educadores entrevistados, é a Agroecologia. De acordo com o PPC do Curso, em sua primeira versão, existe uma

[...] concepção na Agronomia, na qual a Agroecologia tem desempenhado um papel importante. As reflexões que têm sido realizadas no campo da Agroecologia convergem para a construção de uma Agronomia como uma verdadeira “ciência da complexidade”. Nesse sentido, o Curso de Agronomia da UFFS utiliza a Agroecologia como ênfase e a agricultura familiar como foco, constituindo-se, assim, esforço consciente de superação do paradigma atual, esforço este que, por meio do aprofundamento da sua cientificidade, visa tornar a Agronomia apta a contribuir para o enfrentamento da crise ambiental (UFFS, 2014, p. 22).

A parceria entre a UFFS – *Campus* Erechim e o Instituto Educar possibilitou a oferta do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado, que tem como objetivo geral:

Formar agrônomos, com ênfase em Agroecologia, com sólida formação técnico-científica e humanística, capacitados para atuar no planejamento, na construção e no manejo de agroecossistemas sustentáveis, comprometidos com a agricultura familiar e camponesa, e com processos de cooperação (UFFS, 2014, p. 26).

O primeiro PPC do Curso de Graduação em Agronomia – Turma Especial PRONERA apresenta o perfil do egresso, ou seja, os objetivos de formação de seus estudantes, nesse caso específico, dos egressos da sua primeira turma. De acordo com o perfil indicado, esse egresso

[...] deverá conhecer o Programa de Reforma Agrária Popular, ter capacidade técnica e científica para atuação profissional em todas as áreas da Agronomia, considerando valores humanísticos, princípios éticos, capacidade de comunicação e visão socioambiental e econômica. Tais características o habilitarão para a atuação integrada com profissionais de outras áreas do conhecimento para atender às demandas do desenvolvimento sustentável. Para isso, o profissional necessitará de formação humanística e técnico-científica integradas, com o objetivo de estabelecer relações participativas com os diferentes sujeitos sociais. Também deverá ter habilidade para integrar sua atividade profissional a princípios ambientais e socioeconômicos que promovam a sustentabilidade numa perspectiva multidimensional. Enfim, um profissional comprometido com o desenvolvimento rural participativo, sustentável e solidário, respeitando o ambiente e o ser humano, que valorize as diferentes formas organizativas de cooperação (UFFS, 2014, p. 28).

Na primeira turma do Curso de Agronomia havia poucos professores da UFFS atuando. Com o decorrer do tempo e a implantação da segunda, terceira e quarta turmas, o protagonismo

da UFFS foi aumentando. Nesse momento, grande parte dos docentes do Curso de Agronomia são da UFFS. Também foram feitas algumas alterações no PPC do Curso, com detalhamentos específicos para o público do PRONERA (ED3).

Cabe destacar que, tanto o Objetivo Geral quanto o Perfil do Egresso, mantiveram-se exatamente iguais por ocasião da reformulação do PPC do Curso, em 2019.

Cabe ao Instituto Educar o gerenciamento financeiro dos recursos destinados pelo PRONERA, que são repassados através do INCRA. De acordo com um dos educadores entrevistados, durante o período de realização do Curso de Agronomia pela primeira turma, a gestão administrativa e financeira era conduzida pelo Instituto Educar. A colaboração da UFFS era com a gestão pedagógica e com docentes para auxiliar no processo de formação dos estudantes, em conjunto com o Instituto Educar. As propostas foram sendo construídas de forma coletiva entre o Instituto Educar e a UFFS (ED2).

Em outro relato, um dos educadores entrevistados contextualiza as dificuldades enfrentadas pelo Instituto Educar em decorrência da limitação desses recursos e da instabilidade nos repasses de recursos do PRONERA, através do INCRA, para o Instituto Educar: “[...] o PRONERA tem vários limites, tanto é que hoje, tanto a hora aula dos professores, como o valor aluno/ano para alimentação, para alojamento, é o mesmo de 2016. Agora é que o atual Governo já mudou, praticamente recuperou isso, está triplicando o valor aluno/ano”, para que seja viável o funcionamento do curso (ED1).

Conforme relato desse mesmo educador entrevistado, os estudantes da primeira turma já tinham iniciado a organização financeira com o objetivo de realizar uma confraternização no momento do encerramento do curso, uma festa de formatura. Ao ter conhecimento da difícil situação financeira enfrentada pelo Instituto Educar, os estudantes da primeira turma destinaram os recursos até então arrecadados para a formatura, para atender as necessidades do Instituto Educar. Nesse período, os repasses nunca eram recebidos de forma regular, sempre com atraso, sendo necessárias vários momentos de mobilização junto ao INCRA, para a liberação dos recursos.

Ainda sobre o funcionamento financeiro do Instituto Educar, o relato de um dos educadores entrevistados reafirma a insuficiência de recursos, acrescentando o esforço do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e das Cooperativas no sentido de auxiliar com a manutenção do funcionamento da instituição (ED4).

### 3.5 TURMA ENIO GUTERRES

A primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado, Turma Especial PRONERA, ofertada no Instituto Educar, em parceria com a UFFS – *Campus Erechim* e viabilizada através do PRONERA, iniciou suas atividades no ano de 2014. Os estudantes, em decisão coletiva e democrática, escolheram o nome de Enio Guterres para designar a turma.

Enio Guterres era Engenheiro Agrônomo dedicado ao estudo de formas de viabilizar a produção agroecológica, mantendo os trabalhadores no campo. Ficou conhecido por sua trajetória política de educador popular, o que fez com que os estudantes da turma se identificassem com ele<sup>28</sup>.

Stedile (2006, p. 9-10) descreveu Enio Guterres como “[...] um quadro exemplar da Via Campesina”. Enfatizou que a contribuição de Enio teve relevância nacional e internacional, através de suas reflexões. Destacou as posições de cientista militante e pedagogo “[...] estudioso e conhecedor em profundidade dos temas a que se dedicava”.

Ele desenvolveu qualidades fundamentais, que nos deixou como exemplo e legado. Uniu o critério da preocupação científica, de estudar, de pesquisar, com a militância social, de sempre estar ao lado e junto com os trabalhadores rurais, com os camponeses. [...]. Refletia sobre a necessidade de adequar as técnicas de produção agrícola com a produção de alimentos saudáveis e com o equilíbrio do meio ambiente, do qual todos fazemos parte. [...] Enio foi o verdadeiro “agrônomo pé-no-chão”, da tradição revolucionária, de transformar o meio rural numa sociedade mais justa e fraterna. E de transformar a produção agrícola numa atividade prazerosa, adequada à preservação do meio ambiente, priorizando a produção de alimentos saudáveis para nosso povo (Stedile, 2006, p. 9-10).

Faleceu em 2005, em Eldorado do Sul/RS, aos 44 anos, vítima de um acidente de trânsito quando retornava de uma visita a um assentamento.

A turma Enio Guterres estava submetida às normas do Edital N° 03, de 10 de julho de 2012 – Chamada pública para seleção de projetos de Nível Superior, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, publicado pelo INCRA.

Além disso, seguiu o que estava previsto no Projeto Pedagógico do Curso, PPC N° 1/CCAERPRONERA/UFFS/2014, válido para essa turma e aprovado pela Resolução N° 13/CONSUNI/CGRAD/UFFS/2014.

Conforme prevê o PPC, o Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado foi realizado de forma presencial, em regime de alternância, com duração de 10 (dez) semestres, totalizando 4 560 (quatro mil, quinhentas e sessenta) horas.

---

<sup>28</sup> Informações disponíveis no sítio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br).

O texto do PPC 2014 destaca que o processo seletivo de ingresso ao curso foi construído coletivamente, entre o Instituto Educar e a UFFS – *Campus* Erechim, com base no que estava previsto no Edital Nº 03, de 10 de julho de 2012, que estabelecia como beneficiários “[...] a população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNCF”. Ainda, esse mesmo Edital, previa o acesso do curso para “[...] professores e educadores que exerçam suas atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias” (UFFS, 2014, p. 5).

Entre os compromissos assumidos pela Universidade Federal da Fronteira Sul, em prol da superação das desigualdades sociais e regionais, está o acesso e a permanência na Educação Superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade. A viabilização de tal compromisso requer também a construção de políticas diferenciadas de acesso (UFFS, 2014, p. 4).

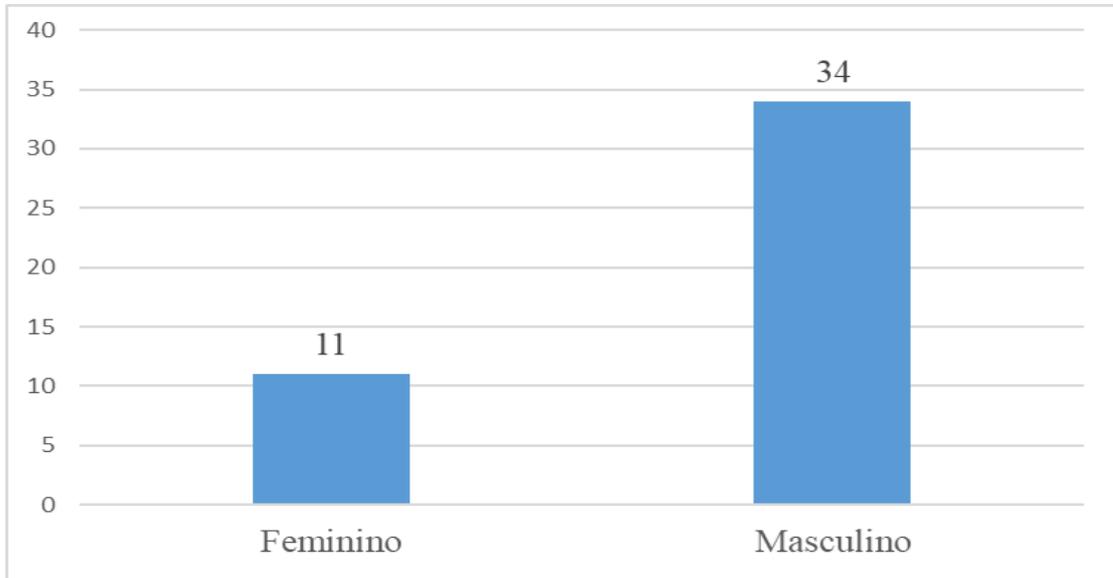
Ficou definida a realização do processo seletivo em duas etapas, sendo uma a prova de conhecimentos gerais e outra, a prova de redação. Esse processo foi realizado e supervisionado em parceria entre o Instituto Educar e a UFFS – *Campus* Erechim (UFFS, 2014).

Foram selecionados, através desse processo seletivo, um total de 55 (cinquenta e cinco) estudantes, preenchendo, dessa forma, a totalidade das vagas ofertadas. As aulas iniciaram no primeiro semestre do ano de 2014, nas instalações do Instituto Educar, localizado no município de Pontão/RS.

Para efeito de análise dos dados dessa turma, foi considerado apenas o número de estudantes que concluíram o curso, somando 45 formados. A solenidade de Colação de Grau de 44 (quarenta e quatro) concluintes foi realizada no dia 15 de dezembro de 2018, no Assentamento Novo Sarandi, localizado no município de Sarandi/RS. A esse número, soma-se a Colação de Grau em Gabinete, realizada na UFFS - *Campus* Erechim, na data de 26 de abril de 2019, totalizando 45 (quarenta e cinco) jovens formados.

A seguir, segue a apresentação de dados estatísticos da turma, com base em informações que constam no Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), da UFFS – *Campus* Erechim.

Gráfico 2 – Estudantes da turma Enio Guterres, segundo gênero declarado

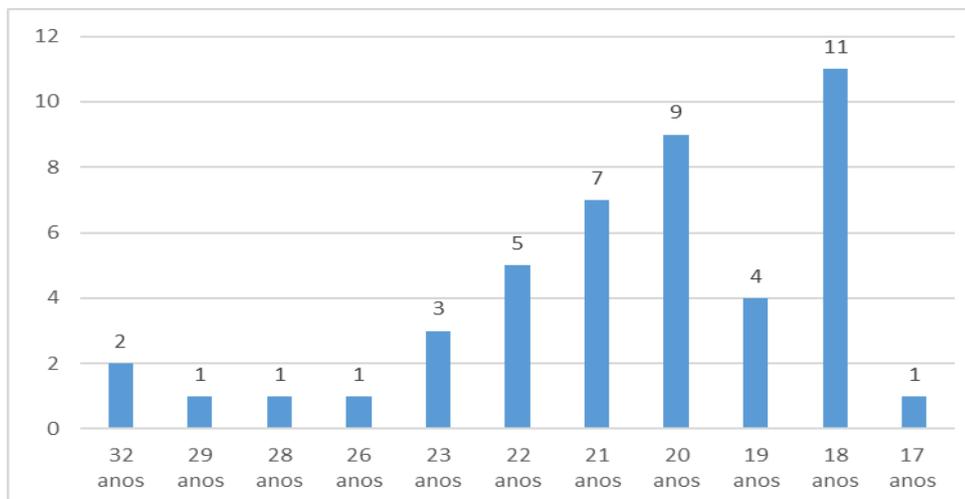


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SGA.

Considerando as informações prestadas pelos estudantes, no momento da realização das suas matrículas, no ano de 2014, e com relação à indicação de gênero, aqui classificada apenas como feminino e masculino, do total de 45 (quarenta e cinco) estudantes, 11 (onze) declararam-se de gênero feminino e 34 (trinta e quatro), de gênero masculino.

Na sequência, apresenta-se o gráfico indicando a idade dos estudantes, no momento da matrícula no curso, no ano de 2014.

Gráfico 3 – Estudantes da turma Enio Guterres, segundo idade em 2014

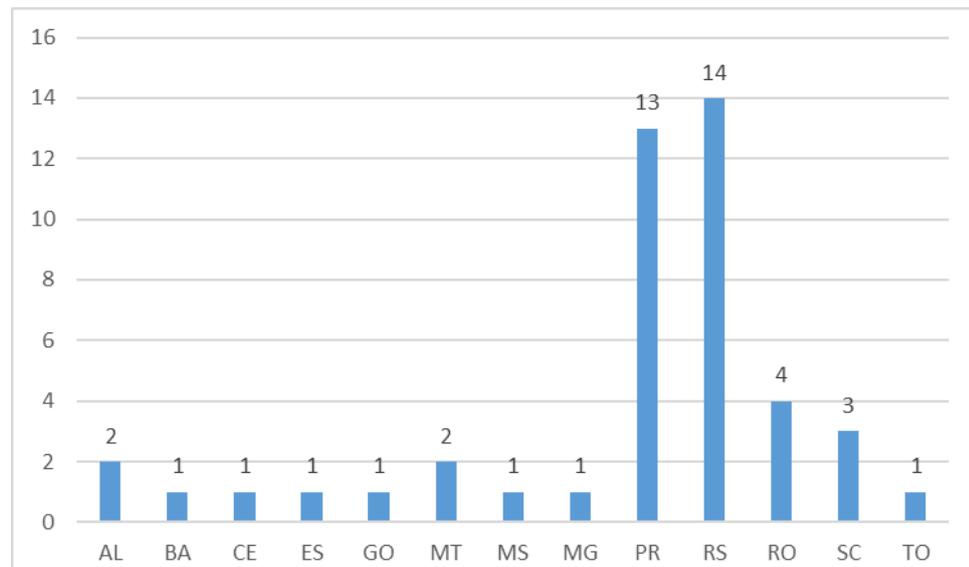


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SGA.

Os estudantes matriculados tinham idades entre 17 (dezesete) e 32 (trinta e dois) anos, conforme apresentado no gráfico acima. A maior parte desses estudantes, num total de 39 (trinta e nove), tinham idades entre 18 (dezoito) e 23 (vinte e três) anos.

Também foi elaborada a apresentação dos dados dos estudantes, considerando os seus estados de origem, tanto de nascimento, quando de endereço em 2014.

Gráfico 4 – Estudantes da turma Enio Guterres, segundo estado de nascimento

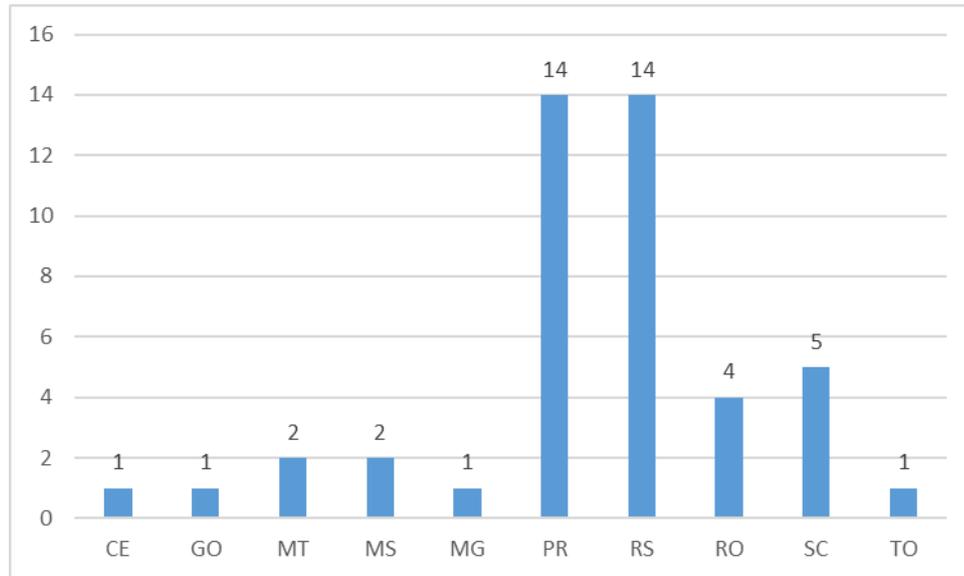


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SGA.

No Gráfico 4, acima, estão indicados os estados de nascimento dos estudantes, com base nos documentos apresentados no momento da matrícula. Dividindo esses dados entre as regiões do país, destaca-se a grande parcela de estudantes nascidos na Região Sul, num total de 30 (trinta). Da Região Sudeste são 2 (dois) estudantes; da Região Centro-Oeste, 4 (quatro) estudantes; da Região Norte, 5 (cinco) estudantes e da Região Nordeste, 4 (quatro) estudantes matriculados.

Analisando os dados referentes ao estado de endereço, informado pelos estudantes em 2014, apresenta-se a seguinte divisão:

Gráfico 5 – Estudantes da turma Enio Guterres, segundo unidade da federação em 2014



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SGA.

Com base nas informações apresentadas no gráfico acima, percebe-se que os estudantes, em sua maioria, seguem sendo moradores da Região Sul, num total de 33 (trinta e três). Das Regiões Centro-Oeste e Norte, vêm 5 (cinco) estudantes, respectivamente. E, das Regiões Sudeste e Nordeste, são oriundos 1 (um) estudante de cada uma delas.

Além dos dados apresentados até esse momento, os estudantes também precisam indicar, no momento da matrícula, uma das opções disponíveis no SGA, com relação à declaração de “Raça/Cor”. No Sistema da Pós-Graduação (SGP), esse dado aparece como “Etnia”. As opções são as que seguem: Amarela, Branca, Indígena, Parda ou Preta. Há também a opção “Não Declarada”, para os casos em que os estudantes optam por não declarar, ou não informam esse dado no Requerimento de Matrícula.

Do total de 45 estudantes que concluíram o curso, 27 (vinte e sete) declararam-se brancos; 11 (onze), pardos e 3 (três), pretos. O restante dos estudantes, num total de 4 (quatro), têm indicada a opção “Não Declarada”. Mesmo que, em nenhum dos cadastros dos egressos dessa turma apareça a declaração de “Indígena”, um dos educadores entrevistados relatou que um dos egressos dessa primeira turma é indígena (ED1).

Cabe ressaltar que o processo seletivo para ingresso no Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado, Turma Especial PRONERA, seguiu as “[...] normas exigidas pela UFFS no que se refere à implantação do sistema de cotas e/ou reservas de vagas” (UFFS, 2014, p. 5).

De forma geral, os 45 (quarenta e cinco) jovens que concluíram o curso, são oriundos de todas as regiões do Brasil. Além disso, representam uma parcela significativa dos jovens que não têm a oportunidade de acesso ao ensino de Nível Superior. Políticas Públicas, a exemplo do PRONERA, configuram-se como uma das formas de oportunizar a esses jovens, assim como à tantas outras pessoas, o acesso à Educação Superior, e precisam continuar sendo pensadas, criadas, implementadas e executadas, de forma justa e democrática.

#### **4 TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS EGRESSOS DA TURMA ENIO GUTERRES – PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA – BACHARELADO – UFFS / INSTITUTO EDUCAR**

A construção desse Capítulo parte da realização das entrevistas com egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, a partir de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE C). Além dos egressos, foram entrevistados quatro educadores que atuam tanto no Instituto Educar quanto na Universidade Federal da Fronteira Sul e acompanham a parceria entre as duas instituições, que viabilizou a oferta do Curso de Agronomia. Essas entrevistas foram realizadas no mês de fevereiro do ano de 2024, também a partir de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE D).

Os dados coletados nas entrevistas realizadas com os egressos foram analisados seguindo a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin. As trajetórias de vida e suas condicionantes, continuidades e rupturas, serão apresentadas no texto, unindo esforços para responder à questão problema da pesquisa, bem como atender aos objetivos propostos. Já os dados coletados com as entrevistas realizadas com os educadores auxiliaram no complemento de informações importantes ao longo de toda a construção do texto agora apresentado.

Na etapa da pesquisa de campo, prevista no percurso metodológico, foram realizadas 10 (dez) entrevistas com egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, entre os meses de dezembro de 2023 e janeiro de 2024. Para a realização das entrevistas, foi encaminhado um e-mail com todas as informações sobre a pesquisa, solicitando a manifestação de interesse, por parte dos egressos, em colaborar com a mesma. A partir dos retornos dos egressos, em resposta ao e-mail mencionado, foi sendo construída uma rede de contatos com os demais egressos, de forma a contemplar mulheres e homens, representantes de diversos locais nas cinco regiões brasileiras, bem como dos movimentos sociais que compõem esse grupo de egressos.

Os egressos dessa turma, num total de 45 (quarenta e cinco), quando do seu ingresso no curso eram moradores das cinco regiões do Brasil, em sua maioria da Região Sul. As entrevistas conseguiram alcançar egressos oriundos das regiões Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste, atualmente residentes e atuantes nas regiões Sul, Sudeste e Norte. Além disso, esse grupo de egressos conta com um total de 11 (onze) mulheres e 34 (trinta e quatro) homens, sendo que as entrevistas alcançaram 04 (quatro) mulheres e 6 (seis) homens.

Dentro da totalidade da turma, a maioria dos egressos é vinculada ao Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra, no entanto, a turma conta com egressos ligados ao Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), sendo que essa representação também foi alcançada pelas entrevistas. Nesse sentido, em alguns momentos será feita a substituição da indicação de MST ou MAB, tanto nas análises quanto nas falas dos egressos entrevistados, por movimentos sociais. Essa substituição tem por objetivo garantir o anonimato dos entrevistados, de acordo com a proposta apresentada no percurso metodológico da presente pesquisa.

Dessa forma, foi garantida a representatividade, tanto de sexo quanto de local de origem, conforme pretendido no desenho metodológico. O número de entrevistas não foi previamente definido, sendo que o desenho metodológico estimava alcançar a representatividade de sexo e de origem por região. As entrevistas foram realizadas até que fossem garantidas essas representatividades, adicionada a representatividade de movimentos sociais e se chegasse à avaliação de que os dados coletados estavam dentro das possibilidades de análise. Dessa forma, após o entendimento de que as representatividades haviam sido alcançadas, bem como os dados produzidos com as entrevistas atendiam o necessário para responder aos objetivos da pesquisa, as entrevistas foram encerradas, totalizando o número final de 10 (dez) entrevistados.

Para a análise dos dados coletados com as entrevistas, foram definidas as categorias de análise, com a intenção de atender o que está previsto tanto na problemática quanto nos objetivos dessa pesquisa. A definição dessas categorias foi realizada a partir do diálogo com a perspectiva de Bardin (2011, p. 148), observando os “[...] elementos [...] em comum” que compõem cada uma das categorias que seguem:

- Trajetória Familiar;
- Trajetória Educacional Progressiva;
- Trajetória nos Movimentos Sociais;
- Trajetória Formativa no PRONERA;
- Trajetória após a Conclusão do Curso.

Os entrevistados foram identificados por EG quando se tratam das falas dos egressos e ED, quando as falas são resultado das entrevistas com os educadores, seguida a sigla EG ou ED de uma numeração aleatória. Considerando a categorização já apresentada, inicia-se a análise que segue com as observações sobre a trajetória familiar dos egressos da primeira turma do Curso de Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, a partir das informações coletadas com a realização das entrevistas.

#### 4.1 TRAJETÓRIA FAMILIAR

As trajetórias familiares dos egressos entrevistados apresentam muitas semelhanças. Em sua maioria, as famílias dos egressos são de agricultores camponeses, como eles mesmos se definem. Independente de vinculação ou não com os movimentos sociais, tema que será tratado posteriormente, essas famílias são compostas por camponeses que tiveram que sair das terras onde trabalhavam, em sua grande maioria como meeiros<sup>29</sup>, empregados ou de favor, sem direito à indenização, e procurar uma forma de conseguir outro local, outro pedaço de terra, onde pudessem dar continuidade à sua trajetória enquanto agricultores camponeses.

Nas falas dos entrevistados, essa condição fica clara: “E, com a construção da barragem, fomos obrigados a sair de nossas casas, morávamos de favor nas terras do meu avô paterno e, com a construção da barragem, ficamos sem saber para onde ir” (EG8). Em outra fala, o egresso entrevistado relata que as terras onde a família morava e trabalhava não eram nem suas, nem de seus supostos proprietários: “Os meus pais eram meeiros. Eles trabalhavam na terra dos outros e essas outras pessoas que eram ‘proprietários de terra’, estavam sobre terras indígenas, e essas terras foram retomadas pelos indígenas [...], então, meus pais não sabiam para onde ir” (EG4).

Outra situação, relatada por um dos egressos entrevistados, exemplifica as situações vivenciadas pela maioria das famílias, incluindo a situação de posseiros<sup>30</sup>:

[...] no entanto, como eles (os pais) trabalhavam de empregados, de certa forma, e em alguns espaços somente como posseiros, o que não gerava vínculo com a terra, não foram indenizados e vieram para o reassentamento aqui da região, justamente porque não foram indenizados. Eles não tinham esse documento de posseiros. E aqui, o meu tio, que foi indenizado e ganhou terras, forneceu um espaço onde meus pais moravam de favor (EG2).

Apenas uma família, entre os egressos entrevistados, era proprietária da terra e foi indenizada em função da construção de uma barragem de usina hidrelétrica. No entanto, essa indenização não foi o suficiente para garantir a aquisição de um novo pedaço de terra, forçando a família e fixar residência em um bairro “[...] com situação bem precária” (EG3). Essa família também participou de um processo de luta pela terra, conquistando seu espaço em uma área de assentamento e retomando suas atividades ligadas à agricultura camponesa<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Meeiros são agricultores que cultivam terras que não são de sua propriedade e que dividem os frutos do cultivo, os rendimentos, com os proprietários dessas terras.

<sup>30</sup> Posseiros são pessoas que ocupam um pedaço de terra e vivem dela, como se fossem de sua propriedade.

<sup>31</sup> “A expressão agricultura camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa [...] agricultura camponesa tem mantido como marca indelével da sua

Outra situação relatada pelos egressos entrevistados diz respeito às famílias numerosas, com pequenas extensões de terra, o que tornava inviável a possibilidade de todos os filhos constituir famílias, produzir e viver nesse espaço. Nesses casos, a luta por um pedaço de terra era a alternativa para continuar vivendo no campo.

A minha mãe tinha oito irmãos. Na cidade onde ela morava, naquele período da década de 1990, houve um processo de descampesinação, aquela população rural migrando para a cidade, a maioria dos meus tios migraram [...] e a minha mãe tinha esse desejo de permanecer na agricultura, não queria vivenciar esse processo de morar em uma grande cidade. Então, acabou tendo contato com o Movimento e foi acampar [...]. Nesse processo de acampamento conheceu o meu padrasto, que vinha de outra região. Ele e a minha mãe tem uma história muito semelhante, tem esse processo de desejo, interesse de voltar e permanecer na terra, mas a realidade familiar não permitia, você ter sete ou oito filhos, trabalhar em uma realidade de vinte hectares, não viabiliza (EG5).

Todos esses relatos evidenciam a realidade das famílias em busca de um pedaço de terra para morar, trabalhar, produzir seus alimentos, garantir o seu sustento. Nesse processo de luta pela terra e por condições dignas de sobrevivência, alguns relatos dão conta da migração das famílias, de uma cidade para outra dentro de um mesmo estado, assim como entre estados do Brasil. Por vezes, essa migração provocava perdas significativas, principalmente no que diz respeito aos vínculos construídos no lugar de onde estavam sendo “obrigados” a sair:

E, com a barragem, foram quebrados os laços de amizade, da comunidade. A luta foi para que, quando se construísse um assentamento ou reassentamento [...], as famílias permanecessem juntas, para que não fossem cada uma para um local, [...] porque geralmente é assim, quando é construída uma barragem ou qualquer outro empreendimento, as famílias perdem o vínculo social da comunidade (EG8).

No momento da realização da pesquisa aqui apresentada, a maior parte das famílias dos entrevistados residia em assentamentos da Reforma Agrária, trabalhando na agricultura camponesa, incluindo a produção de alimentos para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>32</sup>, a produção de erva-mate, pomares, grãos, além de animais e outras culturas para consumo próprio. É importante destacar o envolvimento dos egressos na produção de alimentos saudáveis. O que foi definido como diretriz com relação à produção de alimentos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a partir dos anos 2000, ou seja, a produção agroecológica anteriormente relatada, está sendo colocada em prática. Para que essa prática seja possível, são aliados os conhecimentos prévios, empíricos dos camponeses e os aprendizados construídos pelos

---

presença a ênfase na produção de alimentos, tanto para a reprodução da família quanto para o abastecimento alimentar da sociedade em sentido amplo” (Carvalho e Costa, 2012, p. 31).

<sup>32</sup> O Programa de Aquisição de alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), utilizam “[...] recursos para compra direta da agricultura familiar, garantindo renda no campo e alimento diversificado e de qualidade na mesa de quem precisa” (MDA, 2024).

egressos ao longo da sua formação no Curso de Agronomia.

Com relação à escolaridade das mães e dos pais dos entrevistados, apenas um dos pais tem curso superior. O Ensino Técnico foi cursado por apenas uma mãe, o Ensino Médio completo foi cursado por outros seis, pais e mães. Quatorze deles tiveram acesso à escola apenas durante o Ensino Fundamental. Desses, apenas três concluíram o Ensino Fundamental; a maioria cursou apenas até à 4ª série, atualmente 3º ano. Ou seja, a ampla maioria dos pais e mães dos entrevistados tiveram acesso apenas ao Ensino Fundamental, reforçando as dificuldades de acesso à Educação para os camponeses, em diferentes realidades brasileiras. Esse cenário reflete a realidade atual da Educação no Brasil, onde, segundo dados do IBGE (2023)<sup>33</sup>, “[...] a média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2023, foi de 9,9 anos”. Os entrevistados, quase em sua totalidade, são os primeiros membros da família a terem acesso à Educação Superior.

A Lei Nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) previa a obrigatoriedade somente do Ensino Primário de 4 anos, ou seja, somente até à 4ª série, além de incluir vários casos de isenção dessa obrigatoriedade, como o “comprovado estado de pobreza” das famílias e a “insuficiência de escolas”. Somente com a Lei Nº 5 692, de 11 de agosto de 1971, a obrigatoriedade do Ensino Primário foi elevada para um total de oito anos, entendido como Ensino de 1º Grau. Esse cenário, aliado ao não interesse em oportunizar a educação para os camponeses, apresentam-se como fatores possíveis para esclarecer o porquê de a maioria dos pais e mães dos egressos entrevistados terem cursado apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental.

É possível perceber, através dos relatos dos egressos entrevistados, quando o assunto é a trajetória familiar, que há a constituição de um *habitus* relacionado à condição camponesa, empobrecida e marginalizada em decorrência do avanço capitalista. Acrescentada a mecanização da agricultura a esse avanço, acontece um processo de êxodo rural, fazendo com que os camponeses, mesmo com o desejo de permanecer na terra, se vissem praticamente obrigados a migrar para as zonas urbanas, estabelecendo-se às suas margens.

Além disso, o processo de planejamento e construção de várias barragens hidrelétricas pelo país agravaram ainda mais essa situação, deslocando comunidades inteiras de suas regiões de origem. Aos que permaneceram, ou conseguiram permanecer nas zonas rurais, a agricultura camponesa foi dificultada por diversos motivos, entre eles, os altos juros para quitação de dívidas contraídas no intuito de permanecer nessa atividade.

---

<sup>33</sup> Informações disponíveis no sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

## 4.2 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL PREGRESSA

Quando se trata da trajetória educacional pregressa, essa pesquisa considera a trajetória dos egressos entrevistados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, visto que eles frequentaram as aulas em escolas do campo ou escolas na cidade, de modo que é importante conhecer as suas experiências, conquistas e dificuldades.

De uma forma geral, os entrevistados cursaram o Ensino Fundamental ou em escolas do campo ou em escolas de distritos ou bairros na cidade, em proporções muito parecidas. Nas falas dos egressos entrevistados é possível encontrar relatos de muitas dificuldades com o deslocamento até a escola, tanto nos deslocamentos de quem morava no campo até as escolas localizadas em zonas urbanas, como o deslocamento para escolas localizadas no campo, na zona rural.

As dificuldades, no que diz respeito ao deslocamento, se referem às questões relacionadas com o transporte, que por vezes passava por muitos lugares, tornando o tempo de deslocamento de casa, ou do ponto de embarque até a escola, longo e cansativo. Ou o transporte passava muito cedo para buscar os estudantes, quando frequentavam a escola na parte da manhã, e a chegada em casa acontecia com a mesma demora, ou para quem estudava no turno da tarde, o retorno para suas casas acontecia após o entardecer. Por esse motivo, conforme relata um dos egressos entrevistados, as famílias optavam, quando tinham essa possibilidade de escolha, em colocar os filhos para estudar no turno da manhã, iniciando o dia cedo, junto com as demais atividades da família (EG4).

Em outro caso relatado, o transporte era feito em pau de arara<sup>34</sup>,

[...] precisávamos nos deslocar mais de 18 quilômetros em cima de pau de arara, naquele tempo não tinha ônibus, era carro com cobertura. Íamos na parte da tarde, o carro dos alunos passava nas nossas residências [...] Muitas vezes o carro estragava, tínhamos que voltar a pé. Quando chovia, o carro dava problema, tínhamos que nos deslocar a pé novamente, isso era meio cotidiano (EG8).

Além dessas dificuldades com o transporte envolvendo as condições dos veículos, o tempo de deslocamento, as condições das estradas e as longas distâncias que precisavam ser vencidas caminhando, outra dificuldade apontada por um dos egressos entrevistados diz respeito ao tratamento recebido dentro desse transporte. Tratamento esse que, por vezes, se estendia até a escola:

---

<sup>34</sup> Transporte irregular que consiste no uso de veículos para transporte de passageiros em sua área externa, com adaptação de bancos e coberturas.

Íamos para a escola assim, sofriamos muito *bullying*<sup>35</sup>. Ah, eram os piolhentos do assentamento, eram não sei o que, e nem mesmo as professoras nos davam atenção. E isso marcou para mim e para todas as pessoas que estudavam também, que eram do assentamento. No ônibus éramos reprimidos. Tinha o espaço que podíamos frequentar, e o espaço que não podíamos frequentar. O diretor sempre deixava isso muito claro, quem era de assentamento, as diferenças que existiam. Então o Ensino Fundamental foi um pouco traumatizante (EG6).

Com relação aos preconceitos percebidos pelos egressos entrevistados, dentro da escola, durante o Ensino Fundamental, em três dos relatos essa questão fica muito clara. Dentro desse contexto, uma fala chama atenção quando se trata de estudantes que estão inseridos nos movimentos sociais e a sua relação com a escola:

Tinha preconceito [...], e tudo o que se falava lá dentro era criminalizado, não tinha nada que fosse para defender. Casos muito específicos de um ou outro professor, que conhecia a história e que comentava, mas, no geral, era uma questão de preconceito. Tanto que durante muito tempo nós carregamos isso, de tomar cuidado, ‘*onde que a gente pode falar quem a gente é*’ (EG3).

Outra questão que ficou evidente nas falas dos egressos entrevistados, é a relação entre o que estavam aprendendo e a realidade onde estavam inseridos. Em alguns casos, o fato de os professores não compreenderem a realidade dos estudantes comprometia o aprendizado. Segundo relatos de EG4, uma das dificuldades era a de compreender os exemplos práticos colocados pelos professores, exemplos esses alheios à realidade dos estudantes. Uma das situações ilustradas por esse egresso entrevistado cita o fato de um dos professores ter usado uma expressão desconhecida, na prática, pelos estudantes: “[...] o prédio tinha tal coisa... eu nunca tinha visto um prédio na minha vida, não tinha a menor ideia do que tratava aquela questão”.

Já em outros casos, quando os professores tinham a formação para trabalhar com a Educação do Campo, a compreensão e o aprendizado eram maiores e a relação com os professores era mais positiva. São três os casos de avaliação positiva do Ensino Fundamental entre os egressos entrevistados, sendo que todos se referem aos egressos entrevistados que cursaram o Ensino Fundamental em escolas do campo. Nesses casos, os relatos são de escolas próximas de casa, professores formados no campo e o estabelecimento de parcerias entre estudantes e professores.

Com relação ao período em que cursaram o Ensino Médio, os relatos dos egressos entrevistados mostram que dentre eles, seis frequentaram escolas nas cidades. Desse total, dois relataram que as escolas eram muito distantes, e que chegavam em casa tarde da noite. Um dos

---

<sup>35</sup> A palavra *bullying* é utilizada para caracterizar práticas constantes de agressões que podem ser físicas, verbais e psicológicas, associadas ou não, de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo.

egressos entrevistados relatou que esse foi o motivo da desistência de muitos de seus colegas de Ensino Médio (EG8).

Durante o período de Ensino Médio, os casos de preconceitos foram relatados por dois dos egressos entrevistados, retratando situações semelhantes com as vivenciadas durante o Ensino Fundamental.

Dos egressos entrevistados que cursaram o Ensino Médio em escolas no campo, seja por um período ou na sua totalidade, as avaliações são positivas, tanto no que se refere à convivência quanto ao aprendizado. Dois dos egressos entrevistados cursaram o Ensino Médio de forma integrada com o Ensino Técnico, sendo um deles em regime de alternância.

Um dos egressos entrevistados relatou a experiência de estudar em uma escola do campo, itinerante. As aulas eram realizadas em barracos de madeira e lona, de chão batido, sujeitos a chuva, frio, calor. Esse egresso entrevistado destacou a importância de vivenciar essa experiência, com a presença de professores dedicados, que “[...] brigavam para estar ali” (EG7).

Outro relato se destaca pela importância da atuação comprometida dos professores com a formação dos estudantes, conforme segue:

No Ensino Médio, eu falo que a minha turma foi uma turma muito privilegiada, porque tivemos excelentes professores [...], que tinham uma visão política e que nos incentivavam a estudar [...] trabalhavam os conteúdos de maneira bem crítica [...]. De toda a minha turma do Ensino Médio, apenas uma pessoa não tem Ensino Superior, mas tem Ensino Técnico (EG10).

Esse egresso entrevistado segue o relato acrescentando que todos os colegas optaram por formação em Áreas Sociais. Ele mesmo foi o único que optou por Agronomia, e segue “[...] integrante de movimento social que desenvolve trabalhos sociais”. Segundo ele, os egressos dessa turma de Ensino Médio são:

[...] frutos de uma escolinha de zona rural, escolinha que ninguém dá muita importância, mas onde os professores eram preocupados com a valorização das pessoas, com o desenvolvimento pessoal de cada um. E conseguimos ter uma formação, uma outra perspectiva de vida (EG10).

Um dos egressos entrevistados relata a luta constante dos movimentos sociais para que as escolas dos assentamentos não fossem fechadas e não tivessem as suas atividades encerradas por compreenderem as dificuldades com relação ao deslocamento, principalmente das crianças menores, quando a escola fica muito distante de casa, considerando a distância e o tempo para ir de casa até a escola e retornar (EG4).

Com a inclusão da alimentação proveniente da Agricultura Familiar na merenda

escolar<sup>36</sup>, as crianças passaram a ter acesso à uma alimentação mais saudável. Segundo relatos de um dos egressos entrevistados, as crianças, hoje, vão para a escola e comem os alimentos que são produzidos pelos pais e que muitas vezes elas mesmas também ajudaram a produzir; alimentos de qualidade, nutritivos. “A qualidade da alimentação nas escolas influencia bastante na aprendizagem das crianças, porque estudar com fome não é fácil” (EG4).

Fica evidente, nas falas dos egressos entrevistados, a importância da educação, não apenas para os assentados da reforma agrária, mas para os camponeses de uma forma geral. A educação, incluindo as formações técnica, crítica e humana, contribui para a redução do êxodo rural, aumentando as condições para permanência dos camponeses. Não basta permanecer no campo, é preciso ter condições de trabalhar, se sustentar e ter uma vida digna e de qualidade.

Esse é um dos motivos que faz com que as lutas dos movimentos sociais sejam relevantes, lutas por terra, por educação, por direitos básicos e fundamentais, pela produção orgânica, por qualidade de vida. Além disso, a educação, a formação, permite que os camponeses tenham compreensão da realidade onde vivem e do funcionamento dos mais diversos mecanismos, das questões burocráticas, como acesso à recursos financeiros para subsidiar a produção, sem serem “enganados ou passados para trás”, desvencilhando-se de “enrascadas”. O relato que segue, de um dos egressos entrevistados, evidencia esse cenário quando descreve a situação vivida por alguns assentados:

Alguns dos recém assentados não tinham informações sobre produção, eles sabiam fazer o que o patrão mandava, a maioria não sabia ler e escrever e tinha muita dificuldade de compreensão das coisas. Então a escola ajuda a compreender as entrelinhas, além do que é dito, o que é não dito [...]. Teve muita gente que entrou em grandes enrascadas [...], que se endividou e desistiu de viver no campo (EG4).

Relatos como esse evidenciam o reconhecimento, por parte dos egressos entrevistados, da relevância da educação nas trajetórias de vida, tanto suas como de todos os camponeses, vinculados ou não a movimentos sociais. Nesse caso, a educação no seu sentido mais amplo, de uma formação integral do ser humano, para que seja capaz de compreender a realidade em que está inserido, unindo conhecimentos básicos, técnicos e acadêmicos aos seus próprios conhecimentos empíricos, construídos durante a sua trajetória.

Aqui apresenta-se um *habitus* que resume o retrato da desigualdade apresentado por Souza (2018), formada desde a chegada dos europeus ao Brasil, incluindo desde os processos

---

<sup>36</sup> A Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, entre outros, estabelece “[...] o emprego da alimentação saudável e adequada” e prevê a utilização de no mínimo 30% dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar.

escravocratas de indígenas nativos e negros forçadamente trazidos da África até a imigração de povos europeus. Ou seja, um *habitus* precário, dentro da subdivisão proposta por Souza (2018) a partir da construção do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. Um *habitus* deficiente, abaixo do desejável para ter acesso às condições minimamente justas para a vida em sociedade. No caso da vida educacional pregressa dos egressos entrevistados, em alguns casos, esse *habitus* precário reafirma a desigualdade social, implicando em desigualdades de acesso, permanência e atendimento básico no que se refere à educação.

#### 4.3 TRAJETÓRIA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Os egressos da primeira turma do Curso de Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA são ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Na formação inicial dessa turma havia também integrantes de outros movimentos sociais. No entanto, por motivos diversos, esses não concluíram o curso.

Com relação às trajetórias dos egressos nos movimentos sociais, cada um deles tem a sua própria caminhada, ligada ou não à caminhada da sua família. Em sua grande maioria, os egressos eram vinculados a movimentos sociais antes do ingresso no curso. A trajetória no movimento social perpassa por toda a vida dos egressos entrevistados, em diferentes momentos, em diferentes realidades, em diferentes condições, por diferentes motivos, mas com muitas coisas em comum: a luta pela terra, por moradia, por educação, por alimentação saudável, por infraestrutura, enfim, por direitos básicos. A fala a seguir é um exemplo:

Quando eu nasci meus pais já faziam parte do movimento [...]. Então eu não conheço uma outra forma de viver se não o que compartilhamos no movimento, a forma como nos organizamos [...] a educação é um instrumento fundamental para darmos continuidade nos processos de luta (EG7).

Algumas famílias dos egressos vinculados ao MST também são provenientes de locais de onde tiveram que sair em função da construção de barragens. O MAB surge nesse momento, para organizar as famílias dos atingidos pelas construções das barragens hidrelétricas. No entanto, as famílias que participaram de processos de luta pela terra não se vincularam exclusivamente ao MAB, fato observado pela indicação de famílias que ingressaram na luta pela terra junto ao MST a partir da construção de barragens, conforme relatos dos egressos entrevistados.

Como já mencionado anteriormente, nem todas as famílias dos egressos entrevistados eram ou são ligadas diretamente a movimentos sociais. Em função dessa situação, as trajetórias

dos egressos entrevistados são diferentes entre si. Alguns nasceram e foram criados nos movimentos sociais. Outros conheceram os movimentos sociais durante a sua trajetória escolar. Em outros casos, o contato mais direto com os movimentos sociais aconteceu simultaneamente ao ingresso no Curso de Agronomia.

O relato que segue exemplifica a trajetória de um egresso cuja família não era ligada diretamente a movimentos sociais, mas com a consciência da importância das lutas sociais:

[...] e o pai, ele nunca teve uma militância assim política, mas ele sempre falava que deveríamos estar do lado do povo porque, nas palavras dele, ‘eu sou trabalhador, então se tem alguma luta que é dos trabalhadores, temos que estar juntos, porque se der ruim para um vai dar ruim para todos se melhorar para alguém, vai melhorar para todos’. Então, sempre tivemos essa visão em casa. Parte daí a nossa formação (EG10).

Dentre os egressos entrevistados, há relatos de distanciamento dos movimentos sociais, especialmente no período da adolescência e início da juventude. Segundo eles, a necessidade de aceitação especialmente no período da Ensino Fundamental e Médio foi um dos motivos desse distanciamento. Importante lembrar que, de acordo com relatos já mencionados, eram e ainda são fortes os preconceitos em relação às pessoas que são vinculadas a movimentos sociais.

Independente desse distanciamento durante um período, todos os egressos entrevistados mantiveram ligações muito próximas e atividades rotineiras relacionadas aos movimentos sociais, durante a realização do Curso de Agronomia. Dentre elas estão incluídas atividades realizadas pelos egressos entrevistados durante o Tempo Escola, vinculadas ao MST do Rio Grande do Sul. Participavam das jornadas de luta, dos acampamentos da juventude, conseguiam inserir-se nas “[...] dinâmicas do núcleo do movimento” (EG10). Assim como atividades realizadas nas suas comunidades, ou nas comunidades em que atuaram durante o Tempo Comunidade, ligadas aos seus movimentos sociais de origem.

Por meio dos relatos dos egressos entrevistados é possível perceber que não há uma rivalidade, uma competição entre os movimentos sociais. Ao contrário, existe uma atmosfera de respeito, admiração e ajuda mútuas. Por mais que existam plataformas diferentes, formas organizativas distintas, as lutas são semelhantes de uma forma geral, pelos direitos básicos dos camponeses, dos trabalhadores e das classes populares.

Sobre o vínculo com os movimentos sociais, EG5 relata que os pais sempre tiveram muita pertença ao movimento social, tendo ele consciência da história de vida e de luta da sua família. Participava das atividades do movimento desde criança, morou em barracos de lona. Esteve distante do movimento social durante a adolescência, em razão dos preconceitos, momento em que, segundo ele, acabou perdendo um pouco a conexão com a sua própria história.

Sobre a atual vinculação ao movimento social, bem como a importância desse na sua trajetória, segue relato:

Não pretendo ou não me vejo desvinculado do movimento social, não consigo me imaginar no mercado de trabalho convencional, não consigo. Penso que o restante da minha vida vai ser inserido nos espaços do movimento social, seja contribuindo com as ações técnicas, de cooperativa, ou até mesmo, vejo ainda a possibilidade de voltar para casa, de auxiliar meus pais no processo de produção lá do assentamento, vejo isso também no horizonte [...] o movimento social na minha vida, ele contribui, ou contribuiu, ou vai contribuir para minha identidade, para minha percepção de mundo [...] Você tem contato com experiências, com pessoas, você aprende a estudar, a dar valor para o ser humano, a conviver em coletivo. Então, eu não consigo me imaginar onde estaria, ou o que seria de mim se não tivesse encontrado o movimento social na minha vida (EG5).

Outro relato de egresso entrevistado apresenta algumas proibições dentro dos espaços dos acampamentos e assentamentos, como o uso de drogas e agressões, tanto no ambiente familiar quanto no convívio social. Essas proibições e suas sanções, que poderiam chegar até a expulsão, estavam entre as perspectivas da formação dos assentados. (EG2). Ainda, sobre a sua trajetória dentro do movimento social, esse egresso entrevistado declara que:

O movimento social é tudo! Eu devo muito ao que eu sou, a minha formação acadêmica, a minha formação de vida, a minha formação enquanto pessoa, enquanto cidadão, é tudo resultado de eu estar inserido no movimento social, desde que nós entramos [...] quando eu tinha 6 anos (EG2).

Em outro relato, o egresso entrevistado descreve a sua trajetória dentro do movimento social, a dura realidade em que vivia, a perda de amigos e a importância do mesmo para a sua vida:

Eu vejo o movimento como uma das questões mais importantes da minha vida, eu até tento não me emocionar, porque, se não fosse o movimento, eu não sei o que seria hoje, porque a realidade da nossa região é uma realidade muito, muito cruel. Porque os jovens, antes da barragem, trabalhavam com os pais ou tentavam algum emprego na cidade. Com a barragem, apareceram coisas que a juventude começou a se envolver, drogas, alcoolismo, prostituição. [...] meus amigos foram tombando nesse processo, com a construção da barragem [...]. Então, eu vejo o movimento social como uma ferramenta de formação, pessoal, política e de perspectiva de vida. E, se não fosse o movimento social, eu não seria um formado pela reforma agrária (EG8).

Um dos egressos entrevistados relata que, quando nasceu, a família morava na cidade, por conta de uma indenização recebida, insuficiente para garantir a permanência da família no campo. Logo depois, a família foi acampada e, posteriormente, assentada. Sobre o movimento social e a possibilidade de acesso à Educação Superior, acrescenta:

Na minha vida eu percebo como algo muito presente. E que foi o que me possibilitou conhecer outros caminhos, ter outras possibilidades, ter acesso à educação, ao estudo. Aquilo que meus pais não tiveram. Foi a partir disso que eu consegui, porque se eu não tivesse essa possibilidade, criada por esse coletivo, de outra forma, não conseguiria (EG3).

Os relatos dos egressos entrevistados mostram que, em sua maioria, desenvolveram

diferentes atividades ligadas aos movimentos sociais, desde a conclusão do Curso de Agronomia, em 2018, até o presente momento. Atividades essas desenvolvidas junto às suas famílias, suas comunidades e em outros locais onde havia demanda, indicadas e direcionadas pelos movimentos sociais.

Dentre os egressos entrevistados, quase a totalidade continua trabalhando diretamente em atividades relacionadas com os movimentos sociais, sejam elas ligadas ao MST ou ao MAB. Entre essas atuações podem ser citadas atividades em cooperativas, instituições de ensino, assistência técnica nas áreas de assentamento, autarquias federais, projetos de formação, recuperação ambiental, entre outras. Ainda, há relatos de experiências com atividades realizadas pelos movimentos sociais fora do país, entre elas as missões humanitárias realizadas no Haiti e em Moçambique.

No momento da realização das entrevistas, mesmo quem não estava em atuação direta com os movimentos sociais continuava desenvolvendo atividades de cunho social, colocando-se sempre à disposição para auxiliar as suas comunidades com o conhecimento construído a partir da trajetória formativa durante do Curso de Graduação em Agronomia no Instituto Educar.

A partir dos relatos dos egressos entrevistados, é possível perceber um *habitus* precário partilhado, relacionado às trajetórias familiares e percursos escolares semelhantes. Constata-se que é justamente a trajetória de vida semelhante e o pertencimento a uma mesma classe social que confluem para a participação em movimentos sociais.

Contudo, com a chegada do período da juventude, o envolvimento nas atividades dos movimentos sociais e o acesso à Educação Superior, o *habitus*, então precário, foi passando por um processo de ressignificação, como poderá ser acompanhado na sequência.

#### 4.4 TRAJETÓRIA FORMATIVA NO PRONERA

O Curso de Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA é realizado em Regime de Alternância, em que parte das atividades são realizadas no Tempo Escola, majoritariamente no Instituto Educar, no município de Pontão/RS. Uma vez que o curso é ofertado em parceria entre a UFFS – *Campus* Erechim e o Instituto Educar, sempre que há necessidade e possibilidade, os estudantes deslocam-se até a UFFS – *Campus* Erechim, para realizar atividades nos laboratórios. A outra parte das atividades é realizada no Tempo Comunidade, quando os egressos retornam para as suas comunidades ou para outros locais,

considerando também as demandas dos movimentos sociais em que estão inseridos, além da necessidade, em alguns casos, de seguir trabalhando durante a realização do curso.

Quando a primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA iniciou as suas atividades no Instituto Educar, também estava em andamento o Curso Técnico em Agropecuária. Esse curso estava sendo realizado em parceria com o IFRS – *Campus Sertão*, também em Regime de Alternância. Considerando que a demanda pelo Curso Técnico em Agropecuária estava diminuindo e a sua necessidade sendo resolvida, a última turma se formou no ano de 2018. Essa diminuição foi consequência “[...] da ampliação das escolas de Ensino Médio e ampliação dos institutos federais, que trabalham com Ensino Médio e formação técnica” (ED1).

Em uma das falas dos egressos entrevistados, é possível perceber a receptividade dos estudantes do curso técnico no momento da sua chegada: “E tinha uma turma de técnico que nos acolheu, e nos inserimos nas atividades do espaço, porque lá era estudo e trabalho” (EG10).

Em seu primeiro processo seletivo, o Curso de Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA ofertou um total de 55 (cinquenta e cinco) vagas. No início do ano de 2014 foi realizado o processo de seleção em duas etapas, sendo uma prova de conhecimentos gerais e uma redação. Participaram desse processo de seleção cerca de 150 candidatos, que, nesse período, ficaram alojados nas dependências do Instituto Educar, já em um primeiro contato com a estrutura e com a forma de organização do local e de suas atividades, conforme relatos dos egressos entrevistados. A primeira etapa presencial, referente ao Tempo Escola, foi realizada imediatamente após o processo seletivo, com a permanência dos candidatos aprovados e matriculados nas dependências do Instituto Educar.

Entre os candidatos estavam jovens vinculados a diversos movimentos sociais e indígenas, sendo esse o público-alvo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Dessa forma, os candidatos seriam do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores Por Direitos (MTD), os beneficiários do Banco da Terra e os indígenas, conforme descreve ED1.

Uma vez que o Curso de Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA é ofertado em Regime de Alternância, de acordo com as orientações do PRONERA, foram consideradas as informações coletadas nas entrevistas com os egressos com relação aos dois períodos distintos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Além desses dois períodos, também foram observadas relevantes colocações dos egressos entrevistados sobre o momento

específico do retorno dos estudantes do Tempo Comunidade para o Tempo Escola.

Com relação ao Tempo Escola, as informações coletadas apresentam a organização e o funcionamento tanto do Curso de Agronomia quanto do Instituto Educar. Nesse momento específico, os estudantes dividem o seu tempo entre as aulas com os professores, atividades relacionadas com as disciplinas além das aulas, atividades culturais, cursos de formação e trabalhos diversos realizados no Instituto Educar.

Conforme já apresentado, o dia no Instituto Educar é organizado em diferentes Tempos Educativos. Todas os dias iniciam com a Mística, descrito por Santos (2018, p. 38) como o momento “[...] destinado ao cultivo das ideias, sonhos e utopias de uma sociedade justa e igualitária, buscar a valorização do ser enquanto pessoa e coletivo da classe trabalhadora fazendo a motivação das atividades do dia”. De acordo com a fala de um dos egressos entrevistados, esse momento da Mística fez com que ele se reconectasse com as suas origens, se reencontrasse consigo mesmo (EG6).

Os relatos dos egressos entrevistados deixam claras as diversas atividades que eram realizadas por eles, durante o Tempo Escola. Além de frequentarem as aulas, os estudantes também atuavam em outras atividades, incluindo os cuidados com a horta, com o pomar, com as plantações e com os animais, a limpeza e conservação dos ambientes, a produção na padaria, entre outras. Para a realização dessas atividades, os estudantes organizavam-se em grupos, os chamados Núcleos de Base (NBs).

Uma vez que, na primeira turma do Curso de Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, foco de estudo dessa pesquisa, havia estudantes de vários estados do Brasil, os Núcleos de Base contavam com essa particularidade na sua formação, conforme descreve EG7 quando lembra que “[...] dentro do NB tinha uma diversidade enorme, tanto de conhecimento, de idade, de tudo”.

Vários foram os desafios relatados pelos egressos entrevistados durante os períodos do Tempo Escola, incluindo entre eles a escassez de recursos financeiros, as dificuldades de convivência nos primeiros momentos, as dificuldades com os conteúdos do Curso de Agronomia, as vivências em coletivo, as questões de gênero, adaptação ao clima frio, poucos momentos de realização de atividades em laboratórios.

O relato que segue apresenta uma dessas dificuldades:

De minha parte, falando enquanto mulher, é um outro ponto de vista. Porque você precisa olhar para as coisas que são pertinentes a todos, mas também você precisa olhar para como a sociedade vê uma mulher que deixa sua comunidade por três meses, vive três meses em um outro espaço. E está lá para estudar em um curso que normalmente eram os homens que iam. Nesse momento começamos a enfrentar uma outra questão, que precisávamos ver como superar (EG3).

Cabe salientar que esse estudo não abordará as questões de gênero, por se tratar de um tema relevante e complexo, que demanda tempo e energia. Mesmo assim, são necessários os registros dos egressos entrevistados nesse sentido, considerando ser uma das dificuldades apresentadas, nesse caso específico pelas egressas, sobre uma questão tão importante. É possível perceber nos relatos dos egressos entrevistados, tanto dos homens quanto das mulheres, que a questão de gênero estava presente, foi considerada e discutida, gerando mudanças de pensamentos e comportamentos.

Conforme destaca EG4, o machismo existe tanto fora quanto dentro dos movimentos sociais. Com o estudo do feminino, do feminismo, bem como do machismo tóxico, a turma foi tendo a compreensão sobre isso. “Foi um processo muito lindo”.

Os egressos entrevistados também apresentaram algumas situações com relação à Universidade Federal da Fronteira Sul, mas especificamente com relação ao *Campus* Erechim. Um dos egressos entrevistados comentou sobre a falta de interação com os estudantes do Curso de Agronomia do *Campus*:

Quando vamos para a Universidade, para atividades em laboratório ou qualquer outra atividade, temos pouco contato com os outros. Na minha opinião, deveríamos ter uma interação maior com os educandos da disciplina, do curso, que estudam em Erechim. Sofríamos uma espécie de preconceito, porque ficávamos algum tempo ali e não vinha ninguém para o local (EG8).

Em outro relato, também considerando a questão dos Laboratórios, foi observado por um dos egressos entrevistados que as visitas aos Laboratórios da UFFS - *Campus* Erechim foram realizadas em poucos momentos, sendo essa uma das dificuldades que ainda perduram no Instituto Educar, a carência de Laboratórios, que é uma importante ferramenta de ensino (EG9).

Com relação às verbas orçamentárias que dão sustentação ao PRONERA, a fala de um dos egressos entrevistados representa o momento em que os recursos sofreram cortes, bem como a consequência dessa situação:

Os primeiros meses foram muito bons, porque tinha o recurso do PRONERA, nas primeiras etapas. Quando entra o Temer<sup>37</sup>, corta o recurso. Então ficou mais precária a ida para a UFFS [...] a alimentação ficou precária, tivemos que pedir doações (EG8).

O relato apresentado se refere ao período em que os recursos do PRONERA não foram destinados para o Instituto Educar de forma regular. De acordo com o relato de um dos educadores entrevistados, em um período em que o Instituto Educar não recebeu os recursos do

---

<sup>37</sup> O vice-presidente da República, Michel Temer, assumiu a presidência em agosto de 2016, considerando o impeachment da então presidente, Dilma Rousseff.

PRONERA, a situação financeira ficou seriamente comprometida. Durante o período em que a primeira turma realizou o Curso de Agronomia, os recursos não eram destinados regularmente, eram sempre repassados com atraso. Em vários momentos foram necessárias manifestações junto ao INCRA, inclusive com aulas públicas, para pressionar a liberação dos recursos (ED1).

Com essa situação colocada, os estudantes precisaram se reorganizar conforme relata EG6:

Todos fazemos parte de uma grande massa de trabalhadores e trabalhadoras que precisam se organizar para estudar, que precisam se organizar para produzir, que precisam se organizar para ter acesso às coisas, então isso aconteceu com a nossa turma. Vivenciamos o processo assim que precisamos nos organizar para resistir. E o primeiro deles foi plantar. Como temos uma turma de técnicos e uma turma de agrônomos e não produzimos comida?

De acordo com os relatos até aqui apresentados, é possível perceber uma consciência de todos com o coletivo. As trajetórias de vida desses egressos têm semelhanças e diferenças, cada uma das trajetórias de vida tem as suas particularidades. No entanto, quando se trata do bem comum, a preocupação e as ações práticas refletem a forma coletiva com que são tratadas as mais diversas questões que se apresentam. A questão específica da escassez de recursos financeiros, apresentada anteriormente, é apenas um dos exemplos de ação coletiva na resolução de problemas, como será possível observar na sequência. Dessa forma, está exposto aqui um *habitus* comum a todos, uma preocupação natural, internalizada e incorporada, com o coletivo acima do individual.

Os estudantes do Curso de Agronomia organizavam-se em grupos de estudos, com o objetivo de se ajudarem mutuamente em relação às dificuldades encontradas com as disciplinas do curso. Um pensamento que sempre estava presente entre os estudantes entrevistados, quando pensavam em desistir em decorrência dessas dificuldades com as disciplinas, dizia respeito aos colegas e amigos que tentaram a seleção, mas não conseguiram ingressar no curso. A adaptação ao clima frio do Rio Grande do Sul também foi apontada como um dos desafios, especialmente pelos estudantes vindos de regiões mais quentes do Brasil.

Por outro lado, inúmeros são os apontamentos positivos relacionados com os períodos do Tempo Escola, caracterizados por grande parte dos egressos entrevistados como de “convivência em família” e de “grande aprendizado”, conforme pode ser observado nos relatos que seguem:

O tempo escola, socialmente falando, cria uma família, porque são três meses convivendo no mesmo ambiente, de sala de aula, pelos corredores, no alojamento. Então, socialmente, é uma família e perpassa por todas as dificuldades e também pelas coisas boas (EG2).

A Turma de Agronomia, além de se tornar uma família pela convivência e pelo carinho que temos um pelo outro, por mais que tenha internamente alguma

discordância, saindo da porta para fora vamos nos defender até o último. Porque sabemos da luta e da dificuldade de cada um para chegar até ali (EG4).

Segundo relato de EG6, a convivência com os colegas durante o Curso de Agronomia contribuiu para a sua formação humana. Foi uma grande experiência de convivência em coletivo, com grupos de discussão, de planejamento, de estudos, de organização. “O Tempo Escola foi muito nesse sentido, nós de fato construímos um coletivo, construímos uma identidade enquanto turma e não somente enquanto indivíduo”.

Os egressos entrevistados destacaram também a importância das atividades realizadas em laboratório, no *Campus* Erechim da UFFS e na Universidade de Passo Fundo, além das viagens de campo, nas quais puderam conhecer realidades diferentes do local onde viviam e do local onde estavam realizando o curso. Outro ponto positivo indicado pelos egressos entrevistados está relacionado com a possibilidade de colocar o aprendizado em prática, no próprio Instituto Educar, durante o Tempo Escola.

Essas vivências coletivas, dentro do que os egressos entrevistados nomeiam de “família”, durante o Tempo Escola, tanto no Instituto Educar quanto nos outros espaços citados, compreendendo aqui o campo onde os acontecimentos se desenrolam, vai acrescentando novas estruturas à construção do *habitus*. O *habitus* até então incorporado, sofre acréscimos que motivam as suas alterações, suas condicionantes, suas continuidades e suas rupturas, em um processo permanente de construção e reconstrução.

Com relação ao Tempo Comunidade, os relatos dos egressos entrevistados indicam diferentes cenários, considerando os desafios de cada um em relação à distância de onde moravam e as dificuldades financeiras com relação aos custos de deslocamento para o retorno. Eles se organizavam durante o Tempo Comunidade para cumprir as atividades propostas pelos professores para esse período, bem como participar de atividades relacionadas com os movimentos sociais em que estavam inseridos nas suas comunidades. Além disso, alguns dos egressos entrevistados relataram que destinavam parte do período do Tempo Comunidade para trabalhar em alguma atividade que possibilitasse juntar recursos para o deslocamento de retorno e conseguir se manter durante a próxima etapa do Tempo Escola.

Nos relatos das atividades realizadas pelos egressos entrevistados durante o Tempo Comunidade é possível perceber a oportunidade de colocar em prática o aprendizado do Tempo Escola, tanto no lote da família quanto na comunidade.

O relato a seguir exemplifica a experiência do Tempo Comunidade e a percepção sobre o Regime de Alternância:

Normalmente no Tempo Comunidade tínhamos muitos trabalhos para desenvolver.

Nos inseríamos novamente nas comunidades, onde muito do que tínhamos visto na teoria, conseguíamos ver na prática [...] teve um tempo (TC) em que eu fui para outra comunidade, então consegui aumentar a minha rede de contatos e isso também me possibilitou ter outras experiências [...] O Regime de Alternância, essa teoria junto com a prática, é muito construtivo (EG3).

No relato que segue, é possível perceber a importância tanto do Tempo Trabalho, dentro do Instituto Educar durante o Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade:

E também o Tempo Trabalho, que eu acho que é um diferencial da escola convencional, da universidade. Porque você estuda, você tem a teoria e você coloca na prática, tanto no processo dos três meses (TE), mas também, sobretudo, no Tempo Comunidade. Porque no Tempo Comunidade, não voltávamos somente para a nossa região, voltávamos direcionados a fazer um processo de pesquisa e colocar atividades na prática e fazer os relatórios. E nesses três meses eu participava do movimento, fazia militância e também fazia os processos das disciplinas (EG8).

O Tempo Trabalho a que se refere o relato anterior é um dos Tempos Educativos presentes na organização do Instituto Educar, “definido em vista do planejamento e execução do Plano de Produção do Instituto, conciliando a produção interna com o aprendizado das disciplinas e o exercício da pesquisa” (Santos, 2018, p. 39).

No relato de EG6 também aparece a necessidade de trabalhar durante o Tempo Comunidade para conseguir retornar para o Tempo Escola:

[...] trabalhava na agroindústria para juntar um dinheiro para poder voltar para o curso, para poder ter uma renda durante o período que ficava no curso. Então, no Tempo Comunidade, conseguia militar, ir para os espaços de luta, enfim, fazer as atividades. E voltar para a escola com um dinheirinho para sobreviver nesse período (EG6).

Em outra fala também aparecem as atividades desenvolvidas pelos egressos entrevistados durante o Tempo Comunidade:

Voltando para o assentamento, acabava trabalhando no lote, tendo as atividades do curso, do Tempo Comunidade para desenvolver também, na comunidade, com a família, com as famílias da comunidade do assentamento. E participava também dos espaços do movimento, seja das atividades da Cooperativa, das lutas[...] (EG5).

Entre os diversos momentos importantes de formação durante o período de realização do Curso de Agronomia, acontece a socialização das atividades do Tempo Comunidade, no retorno para o Instituto Educar, para o Tempo Escola. A esse momento, essa pesquisa dedica um espaço de atenção, considerando a sua relevância para a compreensão da formação construída pelos egressos.

Quando voltava para o Tempo Escola era um processo muito bacana. Porque sempre, no início do Tempo Escola tínhamos um momento de socialização, de cada educando, das atividades do Tempo Comunidade e isso possibilitava um conhecimento de uma diversidade brasileira absurda, porque nós tínhamos educandos de vários estados na nossa turma. Então tinha uma diversidade muito grande, se conhecia a realidade de um assentamento lá de Rondônia, do MAB do Ceará, porque não tínhamos somente educandos do MST. Então era uma riqueza enorme, além do processo de formação técnica, humana, conhecer essa diversidade de culturas, diversidade de Brasil (EG5).

Na fala de EG6 fica clara a importância desse momento de retorno para o Instituto Educar, quando relata que os colegas apresentavam o que tinham feito durante o Tempo Comunidade e era uma diversidade muito grande, situações muito diferentes entre si. Era possível conhecer outros lugares e movimentos sociais através do olhar dos colegas. “[...] mistura tanto a questão cultural, mas também colocava para nós uma questão: a luta é a mesma, a mesma dificuldade que a gente enfrenta aqui, o pessoal enfrenta lá”.

Ainda, além do momento específico do retorno para o Instituto Educar traduzido nesse dia de socialização das atividades do Tempo Comunidade, logo no início da etapa, os egressos indicaram que as trocas continuavam acontecendo durante todo o período:

Tinha um momento, e isso acontecia em toda a etapa, que era a apresentação do Tempo Comunidade, onde cada educando e educanda apresentava o que era feito nesse período [...]. Acontecia uma vez por etapa, mas era muito mais no diálogo do dia a dia da etapa que conseguíamos conversar com os outros alunos para ver o que os outros estavam fazendo (EG9).

Também é possível identificar a importância dos momentos de socialização das atividades realizadas durante o Tempo Comunidade para a percepção das regiões do país a partir da vivência prática e das experiências dos estudantes.

Mais que vivências, se não estivéssemos em um curso do PRONERA, nunca vivenciaríamos isso, essa troca de conhecimento, essa troca de cultura, todas essas questões que envolvem as regiões do Brasil (EG7).

Da mesma forma, através desses seminários de socialização, no retorno do Tempo Comunidade para o Tempo Escola, era possível perceber também a atuação dos movimentos sociais em todo o Brasil:

Era muito legal a partilha, para vermos o que cada um estava fazendo em sua região, até para termos uma visão geral de como o movimento estava distribuído no Brasil e qual era a frente de luta de cada região [...] Era um espaço muito interessante de troca, porque às vezes estava acontecendo alguma coisa em uma região, que alguém já tinha passado por aquilo em outro momento, e que falava como havia sido feito. É um processo que só quem vive consegue entender (EG10).

Os egressos entrevistados também destacam a importância do PRONERA, não apenas para a sua formação, mas para a formação de várias pessoas que não teriam acesso se não fosse por meio dessa Política Pública. De acordo com a fala de EG10, as oportunidades de formação possíveis dentro do movimento social, aliadas à Política Pública PRONERA facilitam a formação e a transformação da vida das pessoas.

Com relação à formação oferecida pelos cursos do PRONERA, segue a observação de EG6:

Os cursos ofertados através do PRONERA têm uma dinâmica diferente. Não trabalhamos somente a grade curricular que está lá, disposta para ser trabalhada, trabalhamos questões sociais, questões humanas. Então se formam seres humanos e

eu acho que esse é o propósito da educação, formar pessoas pensantes, pessoas críticas, isso é primordial.

O acesso à educação é difícil para boa parte das pessoas, sendo o PRONERA uma possibilidade importante para permitir esse acesso às pessoas envolvidas com os movimentos sociais, tanto em cursos técnicos quanto na universidade (EG9).

Ainda, o relato que segue destaca a importância da luta dos movimentos sociais pela educação:

Então, eu acredito que é isso, lutarmos por educação, lá atrás, possibilitou que conseguíssemos, hoje, pela luta da classe trabalhadora, ter a questão do PRONERA. E que realmente, se pararmos para pensar, se não fosse o PRONERA, hoje eu não seria..., não teria o curso superior, não seria pós-graduado. Então, é uma ferramenta assim que, sem dúvida, muda a vida das pessoas (EG7).

De acordo com os relatos dos egressos entrevistados, apresentados até aqui, é possível perceber que a trajetória de vida de cada um deles incluiu as alterações provocadas nesta etapa de suas vidas, que é o período em que se dedicaram ao Curso de Agronomia. Diversas foram as condicionantes observadas nesse período: ficar longe de casa e da família, conviver em comunidade com pessoas diferentes, as novidades de um curso superior, as adversidades relacionadas às questões financeiras enfrentadas ao longo do curso. Certamente, o *habitus* desses egressos passou por um processo de ressignificação.

Houve mudanças no *habitus* de cada um deles, mas também houve mudanças no *habitus* comum. Há uma consciência coletiva da responsabilidade a partir do conhecimento construído com o acesso à Educação Superior. Além disso, os campos onde eles estiveram inseridos durante o curso, nos períodos de Tempo Escola e de Tempo Comunidade, passaram por modificações, em momentos provocadas pelas ações desses egressos, em outros momentos, igualmente provocando impactos nas trajetórias de vida e no *habitus*.

Essas alterações no campo ficam exemplificadas no relato que segue:

Em várias matérias [disciplinas], podíamos mostrar um pouco mais da região, da vivência, entre outras questões. E uma das matérias que marcou bastante foi a de Diagnósticos de Sistemas Agrários. Foi uma matéria que nos possibilitou vivenciar coisas ali na região onde estávamos estudando, na Fazenda Annoni, no assentamento, e vivenciar a região das outras pessoas. Porque, no Tempo Comunidade, tínhamos algumas tarefas, alguns trabalhos voltados para falarmos como é o lote, projetar o lote, e em todo o processo do curso, tivemos essa matéria. Então, conseguimos ver, lá do início, como éramos, e ver todo o processo, fomos modificando o lote. Quando fazíamos as apresentações, víamos realidades totalmente diferentes, realidades bastante diferentes, uns com bastante água, uns com pouca água, uns que chove muito, uns que não chove... (EG7).

Quando questionados sobre como poderiam descrever o que significou o acesso à Educação Superior, em suas vidas, os egressos entrevistados, de forma geral, enaltecem a oportunidade. Fica claro que essa etapa das suas vidas, esse caminho, com suas flores e seus

espinhos, com suas dificuldades e suas alegrias, coroado de conquistas, ficou registrado nas suas trajetórias de vida. Tanto nas trajetórias de vida individuais, incluindo cada momento de adversidade e de superação, quanto na trajetória coletiva desse grupo, com suas semelhanças e diferenças, com a construção coletiva da sua formação crítica, humana, social e acadêmica.

Nos relatos que seguem, alguns exemplos do reconhecimento dos egressos entrevistados, da importância da Educação Superior e da sua possibilidade de acesso. Em um desses relatos, o egresso entrevistado destaca que oportunizar acesso à Educação Superior significa oferecer “dignidade” às pessoas:

Temos acesso a um conhecimento que inspira outras pessoas a acessar também [...] o processo de formação é transformador [...] não prepara só para a vida profissional, prepara para a vida mesmo [...]. O conhecimento abre portas, até para compreender melhor o outro, a situação em que as pessoas vivem (EG10).

Em outro relato, o egresso entrevistado lembra a realização de um “sonho distante”:

Eu acho que quando pensamos a questão do Ensino Superior, temos, ainda mais no meu caso, para quem é assentado do movimento, nós sempre temos essa questão do Ensino Superior como um sonho muito distante. Normalmente, vemos a dificuldade que é o acesso à educação para quem é do movimento social, vemos que têm essas problemáticas nesse campo geral, da sociedade. Eu sempre tive vontade, era uma vontade minha fazer um curso superior, principalmente em alguma das Área das Ciências Agrárias. Porque, como passei a minha vida toda no campo, era onde eu queria atuar profissionalmente. E eu acho que essa oportunidade que tive, através do PRONERA, de cursar Agronomia, e ainda mais em um espaço do movimento, foi talvez a melhor e mais sábia escolha, [...] ter seguido esse caminho (EG9).

Tratar do sonho das pessoas é algo muito sensível. Cada indivíduo tem as suas vontades, os seus desejos, os seus sonhos. Em contraponto a esses sonhos, existe a realidade, que nem sempre caminha na mesma direção, ou com a mesma intensidade. Para um indivíduo, sozinho, conquistar os seus sonhos, há que se trilhar um caminho. Quando esse sonho individual é também coletivo, e a luta por ele igualmente coletiva, o caminho pode tomar outras proporções, outros significados, de certa forma facilitando a caminhada.

Além do desejo de acessar a Educação Superior, a importância do conhecimento, as mudanças de pensamento a partir desse acesso estão presentes nos relatos que seguem:

O conhecimento é tudo. Ter conhecimento é saber que quando trabalharmos na terra, ou falarmos com as pessoas, estaremos dizendo o que realmente sabemos, o que estudamos [...] A educação, principalmente em uma escola pública, gratuita, vinculada ao movimento, no meu caso, foi tudo. Mudou praticamente a minha vida. Mudou o jeito que eu pensava, o meu modo de fazer, conhecer. Eu ajudo a minha família, em casa, estou ajudando a escola há um bom tempo, ajudo o movimento aqui da região desde que me formei, e isso só tem a agregar. Eu só tenho a agradecer, não tenho do que reclamar, dizer que não deu certo (EG1).

Acho que a oportunidade de acessar uma universidade mudou o curso da minha vida. E principalmente ter a oportunidade de construir um senso crítico. Em 2013, eu via o mundo de outra forma. Quando eu vou para o curso de Agronomia, coloco meus pés no chão [...]. O Ensino Superior, o curso pelo PRONERA dentro de um espaço do

MST foi fundamental para eu me tornar que eu sou hoje [...]. Eu tenho muito orgulho da minha trajetória (EG6).

Um dos egressos entrevistados descreve o acesso à Educação Superior como um “divisor de águas”, quase como um “privilegio”, lembrando que vários amigos de infância e adolescência não tiveram essa mesma oportunidade. Destacou a importância da luta dos movimentos sociais para ofertar um curso em um espaço coletivo, sem custos com alimentação e hospedagem foi essencial para a sua própria formação, assim como a de muitos jovens que não teriam outra forma de acessar a Educação Superior.

Não basta ter acesso à educação, de fato tem que criar condições para que as pessoas, ao terem acesso, consigam se manter e concluir esse processo. E o MST e os cursos do PRONERA vêm muito nesse sentido, de fato, dar condições para que os assentados, filhos de assentados, acampados, consigam concluir esse processo de formação (EG5).

Em outro relato, o egresso entrevistado acrescenta que “[...] a universidade chegou mais próxima do campo, mas ainda são poucas as condições de permanência”. Na visão dele, para que as pessoas consigam se manter na universidade, é preciso criar condições, políticas públicas específicas (EG8).

Também sobre o acesso à Educação Superior, um dos egressos entrevistados descreve como “[...] um ponto muito importante. O Ensino Superior não é sobre ter um diploma, é sobre aprender outras coisas que vão dar suporte para a vida, independente da área de formação” (EG3).

Segundo sobre o acesso à Educação Superior, de acordo com o relato do egresso entrevistado a seguir,

[...] no meio em que vivemos em sociedade, é visto como uma forma de melhorar de vida, de ter trabalhos menos exaustivos, economicamente viáveis. Para alguém sem-terra, para quem a Educação Superior sempre foi negada, para qualquer jovem, ou qualquer adulto da classe trabalhadora que tem acesso à Educação Superior, representa muito mais do que isso que a sociedade coloca. Ela transforma a forma com que se enxerga o mundo. Eu enxergo o mundo com as injustiças (EG2).

Nas palavras desse egresso entrevistado, junto com esse novo olhar de mundo, construído a partir do acesso à Educação Superior, se forma também uma “obrigação” de contribuir, do modo que conseguir, com as pessoas da comunidade que não tiveram essa oportunidade. Segundo ele, o acesso à Educação Superior “[...] proporciona esse pensamento crítico e ao mesmo tempo, essa tarefa, de estar sempre contribuindo com quem não teve esse privilégio. E é claro, continuar lutando para que todos e todas tenham acesso à Educação Superior também” (EG2).

O relato que segue traz a dimensão do reconhecimento pela oportunidade de acesso à

Educação Superior, aliada à responsabilidade adicionada à essa conquista:

“[...] que é uma conquista dos movimentos sociais, então, é mais uma conquista da classe trabalhadora [...]. Ter acesso a um curso superior é trazer essa perspectiva de melhora de vida não só para quem está estudando, mas para a classe trabalhadora como um todo. De nos emanciparmos e ajudarmos as outras pessoas a ter essa visão mais crítica, se emancipar junto conosco para que juntos, possamos buscar outras melhorias. A educação pública e de qualidade, a Educação Superior, deveria ser um direito de todo o ser humano (EG7).

O direito à educação é retomado na fala de um dos egressos entrevistados, conforme segue:

O acesso à educação é um princípio, um direito básico. Agora, o diferencial, ou talvez a necessidade de a gente pautar, enfrentar, lutar, é que tipo de educação vamos receber. Porque eu fiz todo o meu Ensino Fundamental e, apesar de ser uma escola dentro do assentamento, tínhamos somente um professor dentro do quadro de professores que era vinculado ao assentamento, que era morador do assentamento. Então, eu tive uma formação totalmente destinada a virar uma mão de obra barata na cidade e uma educação voltada à urbanização. O contato com a educação do campo eu tive somente na graduação, no Instituto Educar. Então, ali que eu entendi porque precisamos ter uma educação que forme as pessoas para permanecerem no campo (EG5).

A formação crítica, construída durante o período de realização do curso de Agronomia, aparece no relato dos egressos entrevistados. “A gente sai do curso, falando de modo geral, como pessoa, entendendo como pessoa, para contribuir, forma a pessoa e forma a pessoa para atuar em qualquer realidade do mundo” (EG8). “Todo o processo de formação acabou fortalecendo a minha identificação enquanto pessoa, enquanto militante” (EG5).

Cada indivíduo, cada ser humano, cada uma das pessoas, tem a sua trajetória de vida. Quando se fala dos egressos da primeira turma do Curso de Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, cada um desses egressos tem também a sua trajetória. Embora esses egressos tenham trajetórias de vida semelhantes, é preciso considerar que cada um deles registrou de uma forma, na sua história, na sua trajetória, esse momento específico da formação no Curso de Agronomia. Aqui, um *habitus* individual, de cada um. Uma resignificação pessoal do seu papel enquanto cidadão, militante de movimento social, pertencente à grupos historicamente excluídos do acesso à Educação Superior, filhos de agricultores camponeses, cada um com a sua trajetória. Também um *habitus* coletivo, de grupo. Uma construção coletiva de conhecimento, uma formação crítica que reforçou a responsabilidade com essa conquista, de repassar o conhecimento construído para quem não teve essa oportunidade, ao mesmo tempo em que segue a luta para que a Educação Superior, e a educação, de uma forma geral, seja um direito de todos.

É possível identificar, por meio da análise das trajetórias de vida dos egressos entrevistados, que o *habitus* esteve sujeito a continuidades e rupturas. Cabe destacar que, se por um lado é possível constatar que a trajetória no curso colaborou para o fortalecimento de um

*habitus* de classe vinculado à condição camponesa, principalmente em face da natureza do curso (Agronomia) e de sua ênfase (Agroecologia), por outro, esse mesmo *habitus* passou por um processo de ressignificação, visto que a realização do curso superior oportunizou um incremento de capital cultural.

A seguir, são apresentados os relatos dos egressos entrevistados em relação as suas trajetórias de vida, após a conclusão do curso.

#### 4.5 TRAJETÓRIA APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO

Com relação à continuidade da formação acadêmica, de acordo com os relatos dos dez egressos entrevistados, apresenta-se o seguinte cenário: três dos egressos entrevistados cursaram uma especialização, e um deles está com o curso de especialização em andamento. Três dos egressos entrevistados estão com o Mestrado em andamento, um já concluiu essa etapa de formação acadêmica e três têm pretensões de cursar. Um dos egressos entrevistados está em fase de doutoramento e dois pretendem prosseguir com a sua formação acadêmica, cursando o Doutorado. Dentre os egressos entrevistados, dois deles ainda não têm definida a continuidade da sua trajetória acadêmica.

No que diz respeito à atuação profissional dos egressos entrevistados, os relatos dão conta de que eles estiveram e/ou estão inseridos nas mais diversas atividades. Alguns deles, em atividades ligadas diretamente à atuação dos movimentos sociais, tanto do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) quanto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Além disso, atividades em escolas em projetos ligados à educação, em cooperativas e na assistência técnica para produção orgânica, agroecologia e sistemas agroflorestais e recuperação de áreas degradadas. Também em autarquias federais, com atividades ligadas aos camponeses, em Organizações Não Governamentais (ONGs), organizações da sociedade civil e em projetos ligados à atuação com indígenas, além da atuação em espaços políticos dos movimentos sociais.

Em um dos relatos dos egressos entrevistados aparece a responsabilidade em continuar estudando:

O militante então precisa estar estudando, então vai se criar estratégias, para que ele faça e cumpra com as tarefas dele no assentamento, no acampamento, na cooperativa, onde ele estiver, mas criando essa estratégia que favoreça a ele continuar também com esses estudos, é um pouco disso a trajetória (EG2).

Além da continuidade, ou não, da formação acadêmica, e da atuação profissional atual, os egressos entrevistados relataram outras pretensões futuras, como a atuação em espaços

diversos dos movimentos sociais, em instituições de ensino e em autarquias federais, sempre lembrando da sua formação, como, para o quê, e por quem foram formados. Além disso, na perspectiva da atuação junto aos camponeses, para a realização da Reforma Agrária, a regularização dos assentamentos, a produção orgânica de alimentos, o desenvolvimento de sistemas agroflorestais, a organização e comercialização da produção através de cooperativas, entre outras atividades.

Entre essas outras atividades, se destaca o desejo de muitos dos egressos entrevistados em voltar para sua casa, para o lote da família, para a terra. Nesse sentido, a produção agroecológica é praticamente unanimidade. A agroecologia, a produção ecológica, orgânica, saudável de alimentos, está entre as diretrizes do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e também é um dos objetivos delineados para o Curso de Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA. Isso pode ser observado tanto no PPC do curso quando nas falas dos educadores entrevistados, conforme observado anteriormente, no item que trata da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a parceria com o Instituto Educar.

As falas e os relatos dos egressos entrevistados confirmam a presença da agroecologia tanto na sua formação quanto nas suas atuações após a conclusão do curso e pretensões futuras. “Trabalhei com famílias fazendo a aproximação para fazer a transição agroecológica, então já tem famílias produzindo de maneira agroecológica” (EG10). “Tudo o que eu vivi de prática de produção agrícola é voltado à agroecologia, produção orgânica, então tenho isso como um dos objetivos de vida também” (EG5). Em outro caso, um dos egressos entrevistados atua em um local onde há a proposta de construção de uma escola de agroecologia (EG9).

Essa ligação com a agroecologia está presente nas trajetórias dos egressos entrevistados desde antes da sua formação acadêmica, no Curso de Agronomia, como é possível perceber nos relatos de EG7, em que a família trabalha na produção de alimentos orgânicos e tem participação ativa em grupos de produção orgânica.

O desejo de seguir na terra, de produzir de forma orgânica, agroecológica, está presente nos relatos que seguem:

Eu trago essa questão da agroecologia, a bandeira da agroecologia, ela está presente tanto na questão da produção de alimento saudável, quanto na questão do feminismo camponês, da emancipação através da educação [...]. Eu quero ser assentada, quero ter um lote com uma agrofloresta maravilhosa e demonstrar que tudo que eu aprendi sobre agroecologia é possível. Não só produzir, mas viver assim, colocar a práxis na coerência do que eu vivo no meu dia a dia, conseguir produzir uma comida saudável, conseguir saber o que eu estou comendo, arrancar uma cenoura da terra e comer ali mesmo, essa é uma das minhas maiores alegrias [...] E, um dia, ter a minha terrinha mesmo, que seja uma área de reforma agrária para que eu possa colocar em prática tudo que eu aprendi, e continuar militando dentro dos espaços do MST (EG6).

Tudo o que eu conheço de agricultura ou tudo o que eu vivi; tudo o que eu conheço não, porque durante o curso a gente acaba vendo todo esse processo de produção convencional também. Mas tudo o que eu vivi de prática de produção agrícola é voltado à agroecologia, produção orgânica, então tenho isso como um dos objetivos de vida também (EG5).

A emancipação proporcionada pela educação é outro aspecto refletido nos relatos dos egressos entrevistados. Em um desses relatos, o egresso entrevistado faz uma análise, compreendendo todos os processos pelos quais passou, durante a sua trajetória, incluindo os processos relacionados à educação. Relata esse egresso que, com o acesso à Educação Superior, ao conhecimento de uma forma geral, consegue dar continuidade aos processos de luta pelos direitos da classe trabalhadora. Segundo ele, através do conhecimento é possível se emancipar, enquanto ser humano. Ele tinha consciência que, após o encerramento do curso, iria dar retorno para quem havia lutado para que esse acesso fosse possível e também pela criação e implementação dessa política pública, o PRONERA (EG7).

Em outros relatos de egressos entrevistados, a emancipação através do acesso à educação também é um dos aspectos apontados. Em um desses relatos, o egresso entrevistado fala da importância da educação para a emancipação, para que as pessoas saibam analisar as informações e não se deixem enganar, manipular (EG4).

Também no sentido da emancipação feminina, de incentivo à outras mulheres para que, seguindo o exemplo das primeiras egressas, sintam-se inspiradas e encorajadas a também buscarem o acesso a um curso superior, à uma formação: “[...] eu vejo que vamos incentivando e, de certa forma, ajudando também. Não é um ensino individual, que serviu para mim, mas eu vejo como algo que tem que servir para libertar outras mulheres também” (EG3).

Quando questionados sobre a atuação dos movimentos sociais em suas trajetórias, os egressos entrevistados destacaram a sua importância, conforme pode ser observado no relato que segue:

[...] o movimento social tem uma importância na minha vida, assim, muito grande, porque o movimento ele não me preparou só para ser um militante, ele me preparou para a vida, então assim, todos os espaços, todos os momentos, seja da forma de chegar numa reunião, seja da forma de analisar qualquer coisa [...] aquilo que a gente aprende dentro dos movimentos sociais a gente consegue utilizar em qualquer espaço [...] então os movimentos sociais têm uma contribuição para a vida das pessoas, [...] técnica, profissional, política, que nenhum outro espaço oferece (EG10).

Em outro relato, um dos egressos entrevistados apresenta a constituição de habilidades a partir da formação construída coletivamente no Instituto Educar e a atuação após a conclusão do curso, destacando que quem sai formado pelo Instituto Educar “[...] pode chegar em qualquer lugar e conduzir uma reunião, um trabalho, montar uma equipe, organizar, distribuir tarefas”. É algo que não se aprende de um dia para o outro, mas o resultado de muito trabalho: “[...]”

passamos quatro anos lá e saímos com isso entranhado, mesmo, no convívio do dia a dia, porque é uma dinâmica que se faz todo dia, se repete todo dia” (EG10).

Além de uma formação completa, que inclui as formações técnica, crítica, social e humana, o Curso de Agronomia capacita os egressos para atuação nos mais diversos espaços, em “[...] qualquer lugar do mundo” (EG8). “A partir do ingresso no curso e da convivência no Educar, mudaram várias coisas: a alimentação, a forma de tratar as pessoas. A necessidade de conviver em coletivo também foi uma novidade, que foi incorporada, não sem certa resistência” (EG1). Esse é mais um exemplo de modificação de conduta, relatado por um dos egressos entrevistados.

Em outro relato, um dos egressos entrevistados acrescentou que a metodologia utilizada no Instituto Educar foi sendo incorporada com o tempo. No início do curso foi um pouco impactante, mas também não tão distante da realidade que estava acostumado, dada a sua vivência dentro do movimento social (EG2).

Em vários dos relatos dos egressos entrevistados está presente o senso de responsabilidade em transmitir e “multiplicar o conhecimento” adquirido durante o período de formação, durante o tempo de realização do Curso de Agronomia, durante o tempo de convivência coletiva nos espaços do Instituto Educar e da UFFS – *Campus* Erechim. O Instituto Educar

[...] formou pessoas para a vida, formou profissionais com compromisso, tanto para atuar na área (de formação) como para ter um projeto de mundo, para atuar criticamente, fazer a luta [...]. Nós vemos por fora, fazemos a análise do todo, do mundo [...]. Eu me planejo para a luta, estudar, continuar no movimento e dar essa contribuição, construir, mudar a realidade (EG8).

Além do pertencimento a um grupo específico, de filhos e filhas de camponeses, atingidos por barragens, sem-terra, historicamente excluídos do acesso à Educação Superior, e do pertencimento a um movimento social, nas falas dos egressos entrevistados é possível perceber o sentimento de pertença também à universidade, ao mundo universitário, de forma mais direta, a pertença à UFFS. Importante destacar novamente, aqui, que a UFFS é fruto de muita luta da qual os movimentos sociais participaram ativamente. “E assim, também, passamos a ver a universidade como um espaço nosso. Porque lá, naquele momento (durante o curso), se consolidou para nós que a UFFS é um espaço nosso. E agora temos presente isso, não vamos abandonar a UFFS” (EG3).

Esse sentimento de pertencimento a UFFS também se reflete no fato de alguns dos egressos entrevistados já terem realizado ou estarem realizando outros cursos, de especialização e de mestrado, na instituição. De modo especial no *Campus* Laranjeiras do Sul/PR, localizado

dentro de um assentamento.

Também sobre a atuação profissional dos egressos do Curso de Agronomia, após a conclusão do curso, um dos egressos entrevistados relata que os agricultores camponeses já têm construídos seus processos de cultivo. O objetivo não é chegar e colocar novos processos, mas aprimorar os processos já desenvolvidos a partir da formação acadêmica, técnica, sempre com uma postura de respeito e motivação. No entendimento desse egresso entrevistado, um dos objetivos do curso de Agronomia “[...] é formar pessoas para que ajudem a construir processos e que ajudem as outras pessoas também [...] é o que a gente se propõe não apenas como indivíduo, mas como coletivo. Então eu acho que é por aí que temos que avançar” (EG3).

No que diz respeito à trajetória, tanto individual quanto coletiva, a formatura foi relatada como sendo um momento marcante, conforme relato que segue:

[...] o momento da formatura foi de comemoração e de despedida. Comemoração pelo que conseguimos conquistar, sabíamos que nos encontraríamos nos caminhos da vida, nas atividades dos movimentos sociais, mas cada um agora com a sua trajetória [...] Então, quando às vezes nos encontramos, dois ou três da turma, tiramos fotos... temos até hoje o grupo da turma, conversamos por lá, de vez em quando colocam as notícias dos casamentos, dos filhos, dos CREAs<sup>38</sup> que vão sendo feitos” (EG4).

Às trajetórias de vida de cada um dos egressos entrevistados, assim como às trajetórias de cada um dos egressos dessa primeira turma do Curso de Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, tiveram acrescentado o registro do período de duração do Curso de Agronomia. Esses registros contemplam tanto as experiências vividas durante o Tempo Escola, no Instituto Educar e em breves momentos na UFFS – *Campus* Erechim, quanto as vivências do Tempo Comunidade, com as atividades desenvolvidas nos mais diversos espaços.

Os argumentos apresentados pelos egressos entrevistados, em seus relatos, permitem identificar a ressignificação do *habitus*, de um *habitus* precário, de acordo com a subdivisão proposta por Souza (2018), para um *habitus* ressignificado, acrescido das condicionantes, continuidades e rupturas vivenciadas e experienciadas durante o período de duração do Curso de Agronomia. Esse *habitus* precário é identificado a partir das trajetórias familiar e escolar, no Ensino Fundamental e Médio, em grande parte comuns aos egressos entrevistados, como foi possível observar nas análises anteriores.

Essa ressignificação relaciona-se com a constituição de um *habitus* acadêmico, visto que, oito dos dez entrevistados deram continuidade aos seus estudos, em cursos de especialização, mestrado e, inclusive, doutorado. Acrescenta-se a aquisição de capital cultural,

---

<sup>38</sup> Uma referência às Carteiras de Identidades Profissionais, nesse caso, do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA).

de modo especial a partir do ingresso na Educação Superior. Tal movimento de ressignificação do *habitus* está fortemente vinculado a um dos objetivos da UFFS, que é o de promover o acesso das classes populares ao mundo acadêmico.

Por outro lado, identifica-se também a constituição de um *habitus* profissional ressignificado, por meio da qualificação da atuação em práticas agroecológicas. Mesmo que os valores que fundamentam a prática agroecológica antecedam a formação superior dos egressos, visto que esse modelo produtivo e político é uma diretriz política dos movimentos sociais do campo, o movimento de qualificação profissional dos egressos permitiu uma inserção qualificada no mercado de trabalho, assim como na comunidade sob novas bases. Essas novas bases estão relacionadas à formação proposta para o curso e construída pelos egressos, que inclui as capacitações técnica, de organização e gestão de grupos nas mais diversas atividades, entre essas, cooperativas e atividades ligadas à Agroecologia.

Desse modo, pode-se supor que, assim como o *habitus* passou por um processo de ressignificação, os espaços sociais onde os egressos estão inseridos também perceberam e incorporaram mudanças decorrentes da ação orientada por esse *habitus* ressignificado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a trabalhar com a temática das trajetórias de vida dos egressos da primeira turma do Curso de Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, viabilizada e ofertada através da parceria entre o Instituto Educar e a Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. Tanto os objetivos quanto o percurso metodológico foram descritos de forma a auxiliar na resposta da questão problema apresentada.

Os dados produzidos com as entrevistas foram analisados sob a ótica da Análise de Conteúdo, com a definição de cinco categorias, a saber: Trajetória Familiar, Trajetória Educacional Progressiva, Trajetória Formativa no PRONERA, Trajetória nos Movimentos Sociais e Trajetória após a Conclusão do Curso. Em todas essas categorias é possível observar de que modo as trajetórias de vida dos egressos, incluindo as trajetórias familiar e escolar, anteriores ao ingresso na Educação Superior, contribuem para consolidar um *habitus* precário, que se ressignifica ao longo do processo formativo e após a conclusão do curso de graduação.

De uma forma geral, todas as experiências relatadas pelos egressos entrevistados estão registradas nas suas trajetórias de vida e causaram impactos no *habitus*. Entre elas, é possível perceber que a participação em movimentos sociais e o posterior ingresso na Educação Superior configuram-se como as principais experiências, os processos principais pelos quais esses egressos passaram. A Graduação em Agronomia, cursada na Instituto Educar em regime de alternância, foi responsável por abrir novos caminhos, novos olhares, novas possibilidades. Além da construção coletiva de uma formação técnica, crítica, social e humana, a partir dos relatos dos egressos entrevistados, é possível perceber esses impactos no *habitus*.

Olhando sob vários ângulos, um deles indica que algumas posturas foram mantidas, ou reforçadas. Especialmente aquelas ligadas à atuação nos movimentos sociais e a preocupação com a sua família e comunidade. As questões ligadas à agroecologia também foram reforçadas, para aqueles a quem essa forma de cultivo já era familiar, e incorporadas, de uma forma geral, por todos os egressos. É possível perceber também que os egressos assumiram posição de maior protagonismo, seja ligada à sua formação ou à sua atuação acadêmica, profissional e social.

O reflexo dos impactos causados pelo acesso à Educação Superior, percebidos no *habitus*, dão conta de que esse *habitus* passou por um processo de ressignificação, partindo da condição de *habitus* precário, na proposta de Jessé Souza, ou seja, abaixo do desejável de acordo com a teoria de *habitus* proposta por Bourdieu, para uma outra categoria de *habitus*. Um *habitus* ressignificado, reforçando e/ou incorporando novas maneiras de pensar, organizar, agir.

Essa ressignificação pode ser observada, principalmente, sob dois aspectos. De um lado, a concepção de um *habitus* acadêmico, sendo a sua construção embasada no ingresso na Educação Superior, tendo continuidade após o encerramento do curso. O fato de, entre os dez egressos entrevistados, oito deles estarem dando prosseguimento as suas trajetórias acadêmicas é o indicativo da constituição desse *habitus* acadêmico. Conforme já mencionado, essa ressignificação do *habitus* apresenta aderência aos objetivos da UFFS, uma vez que, entre eles, a promoção do acesso à educação para as classes populares configura-se como um dos principais.

O outro aspecto, igualmente importante, está relacionado à ressignificação deste *habitus*, até então precário, para a consolidação de um *habitus* profissional. Essa ressignificação, a constituição desse *habitus* profissional, está ligada principalmente à atuação dos egressos nas práticas agroecológicas. Conforme observado ao longo das análises dos dados produzidos com as entrevistas, em alguns casos, essa conduta relacionada com a agroecologia, com a produção saudável de alimentos, respeitando o meio ambiente, está presente na trajetória de vida de alguns dos egressos entrevistados desde antes do ingresso na Educação Superior, a partir das práticas camponesas das suas famílias. Nesses casos, o Curso de Agronomia, com ênfase na Agroecologia, aprimorou significativamente os seus conhecimentos, teóricos e práticos, permitindo a continuidade qualificada desses processos.

Em outros casos, de acordo com os relatos dos egressos entrevistados, a partir da formação construída no Curso de Agronomia foi acrescentado o conhecimento referente a todas as questões relacionadas com a Agroecologia, constituídas e continuadas em suas práticas profissionais posteriores.

Esse *habitus* profissional, ligado a Agroecologia, além de atender aos objetivos de formação delineados para o Curso de Agronomia, também se configura como uma das diretrizes políticas dos movimentos sociais do campo, da mesma forma anteriormente citadas.

As falas dos egressos entrevistados também deixam clara a importância do Instituto Educar, não apenas para a região onde está localizado, ou para o estado do Rio Grande do Sul, mas para o Brasil inteiro, como um Centro de Formação Nacional que atende os estudantes do Curso de Agronomia do PRONERA. Sem exceções, os egressos entrevistados reconhecem a importância do Instituto Educar, reconhecem o trabalho realizado pela equipe de coordenação do Instituto, reconhecem a oportunidade que tiveram de ter acesso à Educação Superior pública e de qualidade. Além disso, tornaram-se uma grande família, que ainda hoje tem algum contato, com alguns mais, com outros menos. Os contatos acontecem através das redes sociais,

aplicativos de conversa e, quando possível, pessoalmente.

Os egressos entrevistados, em vários relatos transparecem que a formação durante o Curso de Agronomia, ofertada através dessa parceria entre o Instituto Educar e a UFFS – *Campus* Erechim, foi construída coletivamente. Eles destacam o envolvimento de cada um e do grupo com a sua formação, de forma que esta fosse construída de forma coletiva. Muito além dos conhecimentos transmitidos pelos docentes, os estudantes desempenharam um importante protagonismo nessa formação, a partir das suas experiências anteriores e também das vivências durante os períodos de Tempo Comunidade.

Essa percepção de formação construída também foi percebida nos relatos dos educadores entrevistados, destacando o protagonismo dos estudantes na sua formação. De modo especial, a construção de uma formação ampla, crítica, humana e social. Sem deixar de lado a formação técnica, com atenção não exclusiva, mas enfática, na agroecologia, na produção orgânica e saudável de alimentos.

Do ponto de vista da continuidade, houve um fortalecimento do vínculo desses egressos com o próprio movimento social. Já as rupturas estão relacionadas justamente com a ruptura com o *habitus* precário. E isso está vinculado com um duplo movimento, de participação coletiva que se inicia na inserção nos movimentos sociais e na realização do curso superior.

Com relação às condicionantes, talvez a principal condicionante seja justamente a posição de classe compartilhada por todos. São trajetórias semelhantes submetidas à condicionantes semelhantes, compartilhadas, relacionadas com a inserção e participação nos movimentos sociais, com as trajetórias escolares anteriores ao ingresso na Educação Superior e com a própria condição camponesa dos egressos e suas famílias.

Na construção das análises dos dados produzidos com as entrevistas, além da tentativa de responder à questão problema e atender aos objetivos do trabalho, foram identificados outros temas. Alguns desses temas são apresentados aqui, como indicação de estudos futuros.

Um dos temas que se apresenta como indicação de pesquisas futuras está relacionado às questões de gênero no campo. Foram percebidas questões sensíveis relacionadas às mulheres egressas, tanto no período de realização do curso quanto na inserção no mercado de trabalho, após a conclusão do mesmo.

Outro tema que poderia ser indicado, é a questão da permanência dos estudantes, tanto no Instituto Educar quanto na UFFS, de forma geral. Nesse caso, considerando as políticas de permanência, os diversos auxílios necessários aos estudantes e a questão da moradia estudantil sendo essa uma das formas de garantir a permanência dos estudantes.

Além desses, outra questão percebida ainda no período de realização das entrevistas está relacionada com o preconceito sofrido por quem está ligado aos movimentos sociais. Esse preconceito foi citado em diversos relatos dos egressos entrevistados, em diferentes fases da vida, passando pela trajetória na escola e na sociedade, de uma forma geral.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. Interdisciplinaridade e matemática. In: FAZENDA, Ivani. Org. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: CORTEZ, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 3. reimpr. da 2. ed. de 1999.

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. A Construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. Orgs. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARGENTON, G. T. A UFFS e a atuação dos Movimentos Sociais. In: ROCHA, H. J. Org. **Movimentos Sociais e a Universidade Federal da Fronteira Sul em Erechim.** Passo Fundo/RS: Acervus, 2022, p. 77-89.

BALDO, A. M.; GARCIA, E. E. B. Pedagogia do MST: uma construção com a presença de Paulo Freire. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 11, 2021. DOI. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n11.7641>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. M. L.; Trajetórias de Jovens Adultos: Ciclo de Vida e Mobilidade Social. **Horizontes Antropológicos.** ano 16. n. 34. 2010, p. 71-92. Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/DP63npdp5Mm7NtFWjsvvNJH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2023.

BITTENCOURT, Z. A.; PEREIRA, T. I. Educação superior em contexto emergente: a democratização da universidade brasileira em debate. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022021, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8665194. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665194>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BOGO, A. Mística. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Orgs. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 475-479. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 05 set. 2022.

BONAVIGO, L. **Narrativas de Estudantes no Contexto da Pedagogia da Alternância: Estratégias Formativas e Processos Metacognitivos.** 2017. Tese. Disponível em:

<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1243/3/2017LuanaBonavigo.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. Org. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 1. reimp. São Paulo/SP: Edusp; Porto Alegre/RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **PNERA 2004** – Sinopse Estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária. Brasília: 2007. Disponível em: <https://shorturl.at/bnFHZ>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **II PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/pnera2pesquisaeducareformaagraria.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília: MDA-INCRA, 2016. Disponível em: [https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual\\_pronera\\_\\_18.01.16.pdf](https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera__18.01.16.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Revogada). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 12/01/2024.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Revogada). Disponível em: <https://shorturl.at/fwDFO>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 12.029**, de 15 de setembro de 2009: dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Brasília, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112029.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112029.htm). Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária - PRONERA. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-09343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 14.755**, de 15 de dezembro de 2023: institui a Política Nacional de Direitos das Populações Atingidas por Barragens (PNAB), discrimina os direitos das Populações Atingidas por Barragens (PAB), prevê o Programa de Direitos das Populações Atingidas por Barragens (PDPAB) e estabelece regras de responsabilidade social do empreendedor. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114755.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114755.htm). Acesso em: 08 jan. 2024.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Orgs. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 05 set. 2022.

CAMARGO, C. C. O.; RICHTER, L. M.; MENDES, R. M.; FERREIRA, S. A. M. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO MST: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ANPED. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 36-52, 2014. DOI: 10.14393/rep-v13n12014-art03. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/24854>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. Agricultura Camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Orgs. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 28-34. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 05 set. 2022.

CARVALHO, S. M. G.; BRITO, C. M. M. Educação do Campo e PRONERA: Paulo Freire, presente. **Interritórios-Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, BRASIL, v. 7, n. 14, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/251593>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CORRÊA, S. R. M. O Movimento dos Atingidos por Barragens: interpellando o debate do desenvolvimento no Brasil e na Amazônia. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 50, n. 3, nov. 2019/fev. 2020, p. 423-467. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7167782>. Acesso em: 08 jan. 2024.

FERNANDES, B. M. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis/RS: Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente/SP, Ano 8, n. 6, 2005, p. 24-34. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460>. Acesso em: 25 set. 2023.

FERNANDES, B. M. Via Campesina In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Orgs. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 767-770. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 05 set. 2022.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **Saúde, água, energia, ambiente e trabalho: tecendo Saberes na Promoção de Territórios Sustentáveis e Saudáveis**. 2024. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/2024/04/publicado-resultado-da-primeira-fase-dos-estudos-sobre-os-impactos-das-barragens-na>. Acesso em: 19 abr. 2024.

GIMONET, J. C. **Praticar a Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAs**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

GOHN, M. G. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, L. D. **Caracterização da trajetória dos egressos do curso de Agronomia da Uergs na Unidade de Santana do Livramento – 2017 a 2022**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2023. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2937>. Acesso em: 09 nov. 2023.

GRENFELL, M. Org. **Pierre Bourdieu: Conceitos fundamentais**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2018.

LORENZO, I. D. N. **Construção do conhecimento e a reafirmação do território: a contribuição da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. 2022. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4780>. Acesso em: 26 maio 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. reimp. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIANO, A. S. **História da Educação no MST (1979-2022):** da ocupação da terra à ocupação da escola. 2023. Tese. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1379395>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MARINHO, M. A. C. Trajetórias de Vida: um conceito em construção. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**. v. 13. n. 17. 2017, p. 25-49. PUC-Minas Gerais. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/15710>. Acesso em: 07 ju. 2023.

MARQUES, V. P. M. A. **Estabelecimento da Reforma Agrária no Censo Agropecuário 2017**. Porto Alegre/RS, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/incra/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/assentamentos\\_censo\\_revisado.pdf](https://www.gov.br/incra/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/assentamentos_censo_revisado.pdf). Acesso em: 03 out. 2023.

MATON, K. *Habitus*. In: GRENFELL, M. Org. **Pierre Bourdieu: Conceitos fundamentais**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2018, p. 73-94.

MAUÉS, A. Constituição e Desigualdade: Direito de Propriedade e Reforma Agrária no Brasil. **Lua Nova**. 115. São Paulo: 2022, p. 191-224. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/zBkTKDFDKqtgyqyqwrH8HRt/>. Acesso em: 28 set. 2023.

MDA. **Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar**. Disponível em: [www.gov.br/mda](http://www.gov.br/mda). Acesso em: 05 mar. 2024.

MELLO, R. C. A; MOLL, J. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 01- 21, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65196>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://encr.pw/R6bHP>. Acesso em: 07 jun. 2023.

MOCELIN, D. G. Movimentos Sociais e Movimentos Sociais Rurais. In: GEHLEN, Ivaldo; MOCELIN, Daniel Gustavo. Orgs. **Organização Social e Movimentos Sociais Rurais**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2009.

MOHR, N. E. R. **A Educação do Campo na Perspectiva Republicana de Nação: Contribuições das Políticas de Educação do Campo em Movimento**. 2018. Tese. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1678/3/2018NAIRAESTELAROEESLERMOHR.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Orgs. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola

Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 587-596. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 05 set. 2022.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**. Ano 9, nº17, jan./jun. 2007, p. 240-264. Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/4rnVYZV69bZbRqfVVrFqNvc/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 03 maio 2022.

MOORE, R. Capital. In: GRENFELL, M. Org. **Pierre Bourdieu: Conceitos fundamentais**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2018, p. 136-154.

MORAES, V. M. Estratégias de visibilização do MST: Educação e identidade coletiva. **Plurais** - Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 8, n. 00, e023003, 20023. DOI: 10.29378/plurais.v8i00.15420. Disponível em: <https://doi.org/10.29378/plurais.v8i00.15420>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MOTTER, R. J. **Uma análise comparativa das modalidades de reassentamento da UHE Machadinho-RS: uma contribuição para o entendimento das políticas públicas de desenvolvimento territorial**. Dissertação. 2017. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_2e93515aad0e8e3a0fcb1a81d5edbe9f](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_2e93515aad0e8e3a0fcb1a81d5edbe9f). Acesso em: 08 jan. 2024.

MOURA, C. P; VASCONCELOS, L. F. L. Trajetórias, Trajetos e “Motilidade” na Universidade de Brasília. **Antropolítica**. n. 32, 2012, p. 87-112. Niterói/RJ. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41462>. Acesso em: 07 jun. 2023.

MORISSAWA, M. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Expressão Popular, 2005. **Caderno de Educação** Nº 13, Edição Especial. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/>. Acesso em: 23/03/2024.

MST. **Normas Gerais e Princípios Organizativos do MST**. 2016. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/005970346571264254236>. Acesso em: 26 set. 2023.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002, p.15-36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 03 maio 2022.

NOGUEIRA, M. A. O Capital Cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 51. e07468, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147468>. Acesso em: 20 dez. 2023

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Orgs. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 282-287. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 05 set. 2022.

PEDON, N. R. **Geografia e movimentos sociais: dos primeiros estudos à abordagem socioterritorial**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PEREIRA, T. I; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul-dez 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/16316>. Acesso em: 03 abr. 2022.

PFARRIUS, G. S. **Formação profissional no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFRS - Campus Porto Alegre e repercussões nas trajetórias de estudantes**. 2022. Dissertação. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/763>. Acesso em: 09 nov. 2023.

PIRES, F. **A relação entre educação e trabalho: experiência do Projeto Saberes da Terra no território Cantuquiriguaçu**. 2017. Monografia. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3799>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PRADO, A. **O assentamento Ernesto Che Guevara: trajetórias de vidas e luta pela terra no Paraná**. 2010. Dissertação. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/105>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PRSYBYCIEM, M. M.; SANTOS, A. P.; SARTORI, J. Formação de professores em Ciências da Natureza para escolas do/no campo na UFFS - *Campus* Erechim: perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis/TO, 2017, v. 2, n. 3, p. 941-964. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3924>. Acesso em: 08 jan. 2024.

PSIDONIK, J. V. Ela Virá... Se a gente lutar! In: ROCHA, Humberto José. Org. **Movimentos Sociais e a Universidade Federal da Fronteira Sul em Erechim**. Passo Fundo/RS: Acervus, 2022, p. 55-76.

REUNI. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

ROCHA, C. J. **Interpretação dos Ciclos de Formação Humana na construção de práticas educativas de emancipação dos sujeitos sem terras em áreas de disputa da Reforma Agrária**. 2017. Monografia. Disponível em <<https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/2037>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ROCHA, H. J.; OLIVEIRA, G. L. Resgate histórico-analítico da mobilização dos atingidos por barragens na bacia do rio Uruguai (1970-2015). In: TEDESCO, J. C.; SEMINOTTI, J. J.; ROCHA, H. J. **Movimentos e lutas sociais pela terra no sul do Brasil: questões contemporâneas**. Chapecó: Editora da UFFS, 2018, p. 29-58. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788564905764.0002>. Acesso em: 08 jan. 2024.

ROCHA, H. J. (org.). **Movimentos Sociais e a Universidade Federal da Fronteira Sul em Erechim**. Passo Fundo/RS: Acervus, 2022.

RODRIGUES, J. O. **Jovens da reforma agrária e seus projetos para o futuro: o caso de uma família assentada em Sant'Ana do Livramento/RS**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2021. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1669>. Acesso em: 09 nov. 2023.

ROJAS, J. R.; CHIES, J. J.; BERNAT, I. G. A construção do Movimento Sem Terra e seus princípios organizativos no processo de luta de classe. In: ROCHA, H. J. (org.). **Movimentos Sociais e a Universidade Federal da Fronteira Sul em Erechim**. Passo Fundo/RS: Acervus, 2022, p. 139-153.

SALTURI, L. Af. A relação indivíduo-sociedade nas obras de Pierre Bourdieu e de Norbert Elias. **Revista Tempo da Ciência**. V. 17, n. 33, 2010, p. 111-122. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/8922> Acesso em: 09 maio 2022.

SANTOS, B. **O trabalho como elemento formativo nas escolas do campo: o caso do Instituto Educar**. 2018. Monografia. Disponível em: <https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/2262>. Acesso em: 12 maio 2023.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Orgs. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 631-639. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 05 set. 2022.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Mérito ou berço? Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 52. e09528, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149528>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SOARES, R. A. Ri. “**Eu passava na porta e achava que não tinha o direito de entrar**”: a (des)construção de trajetórias sociais e escolares das camadas populares e as possibilidades frente ao ensino superior. Dissertação. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/406>. Acesso em: 09 nov. 2023.

SOUZA E SILVA, J. “**Por que uns e não outros?**” Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

SOUZA, J. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

SOUZA, M. Z. M. O nome impede a morte: trajetórias de vida de meninos desvalidos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. v. 06. n. 129. 2021, p. 1021-1034. Salvador/BA. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12293>. Acesso em: 07 ju. 2023.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente**: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Percecu Abramo, 1999.

STEDILE, J. P. Tributo ao Companheiro Enio Guterres. In: GUTERRES, I. **Agroecologia Militante**: Contribuições de Enio Guterres. São Paulo: Expressão Popular, 2006. Disponível em: <https://doceru.com/doc/s8v8nvv>. Acesso em: 12 maio 2023.

STEDILE, J. P. Reforma Agrária. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Orgs. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 659-668. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 05 set. 2022.

STEFANELLO, F. **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e o Instituto Educar**: a resistência da educação do campo sob o prisma das teorizações e políticas educacionais. 2022, Tese. Disponível em <<http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2363>>. Acesso em: 12 maio 2023.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 39, p. 545-598. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt>. Acesso: em 06 jul. 2023.

THOMSON, P. C. In: GRENFELL, M. Org. **Pierre Bourdieu**: Conceitos fundamentais. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2018, p. 95-114.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2019.

UFFS. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. CÂMARA DE GRADUAÇÃO. **Resolução Nº 13/CONSUNI/CGRAD/UFFS/2014** - Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado, em regime de alternância (relativo ao Edital PRONERA nº 3, de 10 de julho de 2012), do *Campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2014-0013>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

UFFS. CCAERPRONERA. **PPC Nº 1/CCAERPRONERA/UFFS/2014**, Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Agronomia. Disponível em:

<<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccaerPRONERA/2014-0001>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

UFFS. CCAERPRONERA. **PPC Nº 2/CCAERPRONERA/UFFS/2019**, Projeto Pedagógico da Turma Especial do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccaerpronera/2019-0002>. Acesso em: 22 abr. 2022.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VIRMOND, M. B. **A construção da identidade das mulheres e a luta pela terra no acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio**. 2019. Monografia. Disponível em <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3875>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

WACQUANT, L. Esclarecer o *Habitus*. **Educação & Linguagem**, São Paulo, Ano 10, n.16. 2007, p.63-71. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/126>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Orgs. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4232971/mod\\_resource/content/1/Entrevista.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4232971/mod_resource/content/1/Entrevista.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

ZEN, E. L.; FERREIRA, A. R. L. Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Orgs. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 489-493. Disponível em:

<http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 05 set. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EGRESSOS

#### Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, PRONERA E AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA – BACHARELADO – UFFS / INSTITUTO EDUCAR

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Movimentos Sociais do Campo, PRONERA e as trajetórias de vida dos egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado - UFFS / Instituto Educar”, desenvolvida por Sonia Venturin, discente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, sob orientação do Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva.

O objetivo central do estudo é investigar a trajetória de vida dos egressos da primeira turma do Curso Graduação em Agronomia - Bacharelado – Turma Especial PRONERA, com ingresso em 2014 e conclusão em 2018/2019, em termos das suas vivências e das experiências formativas em um curso superior viabilizado pelo PRONERA.

O estudo se justifica, em termos pessoais, pela atuação da pesquisadora como servidora técnica administrativa na UFFS, desde 2012, realizando suas atividades vinculadas à Coordenação Acadêmica (Secretaria Geral de Cursos e Coordenação Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação). Em termos acadêmicos, foi identificado um pequeno número de estudos acadêmicos relacionados com o tema proposto. Com relação à questão social, o estudo se justifica pelo fato de que serão levantadas informações sobre a formação de nível superior através da política pública – PRONERA e a viabilidade de parcerias entre instituições distintas para realização de cursos, a exemplo do curso estudado. Ainda, poderá servir de aporte de consulta para os movimentos sociais, por exemplo, sobre a formação dos jovens pertencentes

às suas comunidades.

O convite a sua participação se deve ao fato de ser um (uma) dos (as) egressos (as) do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, com ingresso em 2014. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Para a realização dessa pesquisa, será realizada entrevista individual, contendo um roteiro de questões semiestruturadas, realizada através de videoconferência, sendo gravada, em áudio e vídeo, com o seu consentimento. As imagens não serão utilizadas em nenhum momento, apenas as transcrições de voz. Os entrevistados não serão identificados, na pesquisa. Para fins de análise, serão atribuídos códigos para cada um dos entrevistados, garantindo a sua não identificação.

Em um primeiro momento, será encaminhado um e-mail com as informações sobre a pesquisa e o convite para participar da mesma. Em caso de manifestação positiva de aceite em participar da pesquisa, será apresentado e assinado o TCLE e, posteriormente, acordados a data e horário da entrevista, bem como a melhor plataforma/meio eletrônico - Webex, Google Meet, Zoom, etc para realização da mesma.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 1 (uma) hora. A entrevista será gravada, em áudio e vídeo, somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação (áudio e vídeo)

Não autorizo gravação

As entrevistas serão posteriormente transcritas e armazenadas, em arquivos digitais.

Somente terão acesso às informações constantes nas gravações das entrevistas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, físico e digital, sem possibilidade de acesso *online*, por um período de cinco anos.

Para realização desta pesquisa, também serão utilizados seus dados fornecidos para a Universidade Federal da Fronteira Sul, no momento da matrícula, no ano de 2014, e que constam no Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), da UFFS. Os dados informados pelos egressos no momento da sua matrícula, no ano de 2014, que serão utilizados para fins de análise, nesta pesquisa, são os seguintes: gênero, idade, estado de nascimento, estado de endereço, raça/cor ou etnia. Desta forma, ao manifestar sua ciência e concordância com a realização da entrevista, assinando o presente Termo, também fica autorizado o uso dos dados acima mencionados.

Os benefícios relacionados com a sua participação e colaboração nessa pesquisa estão associados com a contribuição para o estudo das trajetórias de vida dos egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado – Turma Especial PRONERA, sendo parte integrante desta turma. O estudo das trajetórias de vida desses egressos poderá demonstrar: a efetividade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; o impacto do acesso à Educação Superior, tanto para os egressos quanto para as comunidades onde atuam; o grau de importância da atuação do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nessas trajetórias; necessidade de alteração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); necessidade de adaptações dos processos seletivos de ingresso e nas condições para permanência dos estudantes no curso, entre outros aspectos.

A participação na pesquisa poderá causar riscos de desconforto psicológico, ao responder às questões, durante a entrevista, ou após a realização da mesma. Ainda, os entrevistados poderão ter ressalvas quanto aos objetivos da pesquisa. Com o objetivo de minimizar esses riscos, será adotada uma postura de atenção e respeito pelos entrevistados, sendo a entrevista conduzida de forma a deixar os entrevistados à vontade para responder, ou não, aos questionamentos apresentados. Não serão obrigatórias as respostas a todas as questões da entrevista.

A qualquer tempo, caso algum dos entrevistados manifeste desconforto com a realização da entrevista; ou ainda, seja percebido este desconforto pela pesquisadora, a entrevista poderá ser suspensa temporariamente ou definitivamente, dependendo do caso. Ainda, se for da vontade do entrevistado, a qualquer tempo, a entrevista poderá ser desconsiderada para o estudo proposto. As entidades envolvidas na coleta de dados – Universidade Federal da Fronteira Sul

(UFFS) - *Campus* Erechim/RS e Instituto Educar, sediado em Pontão/RS, manifestaram sua concordância com a realização da pesquisa, uma vez que os sujeitos a serem entrevistados são egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado – Turma Especial PRONERA, vinculados academicamente ao *Campus* Erechim da UFFS, tendo realizado suas atividades referentes ao Tempo Escola no Instituto Educar. Caso alguma das instituições envolvidas sintam-se desconfortável com a realização deste estudo, serão realizadas novas conversas, a fim de esclarecer as possíveis dúvidas que surgirem, com o objetivo de continuar com a realização da coleta de dados para o estudo proposto.

A confidencialidade e a privacidade serão asseguradas, bem como a proteção da imagem dos entrevistados. As informações coletadas com as entrevistas não serão utilizadas em prejuízo de qualquer pessoa, grupo de pessoas ou instituição.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. A devolutiva aos participantes será feita após a defesa da Dissertação e publicação da mesma na página do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, no menu “Egressos”. Os participantes receberão um e-mail, agradecendo novamente pela participação, informando da aprovação final da Dissertação e indicando o endereço eletrônico da página do PPGICH onde o texto completo da Dissertação estará disponível, a saber: <<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/egressos>>, além do link de acesso direto ao texto.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Desde este momento, agradecemos pela sua atenção e participação.

CAAE: 74524823.0.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 6.494.297

Data de Aprovação: 08 de novembro de 2023.

Erechim/RS, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

SONIA VENTURIN  
Pesquisadora Responsável

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Telefone (54) 99902-9783

E-mail: sonia.venturin@uffs.edu.br

Endereço para correspondência:

ERS 135 – Km 72, nº 200. Caixa Postal 764 – Erechim/RS. CEP:99700-970

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Telefone: (49) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

**Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**Nome completo do (a) participante:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
EDUCADORES**

**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO, PRONERA E AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS  
EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE AGRONOMIA – BACHARELADO  
– UFFS / INSTITUTO EDUCAR**

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Movimentos Sociais do Campo, PRONERA e as trajetórias de vida dos egressos da primeira turma do Curso de Agronomia - Bacharelado - UFFS / Instituto Educar”, desenvolvida por Sonia Venturin, discente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, sob orientação do Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva.

O objetivo central do estudo é investigar a trajetória de vida dos egressos da primeira turma do Curso Graduação em Agronomia - Bacharelado – Turma Especial PRONERA, com ingresso em 2014 e conclusão em 2018/2019, em termos das suas vivências e das experiências formativas em um curso superior viabilizado pelo PRONERA.

O estudo se justifica, em termos pessoais, pela atuação da pesquisadora como servidora técnica administrativa na UFFS, desde 2012, realizando suas atividades vinculadas à Coordenação Acadêmica (Secretaria Geral de Cursos e Coordenação Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação). Em termos acadêmicos, foi identificado um pequeno número de estudos acadêmicos relacionados com o tema proposto. Com relação à questão social, o estudo se justifica pelo fato de que serão levantadas informações sobre a formação de nível superior através da política pública – PRONERA e a viabilidade de parcerias entre instituições distintas para realização de cursos, a exemplo do curso estudado. Ainda, poderá servir de aporte de consulta para os movimentos sociais, por exemplo, sobre a formação dos jovens pertencentes às suas comunidades.

O convite a sua participação se deve ao fato de ser um (uma) dos (as) educadores (as) da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim ou do Instituto Educar, com

atuação ligada ao Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Para a realização dessa pesquisa, será realizada entrevista individual, contendo um roteiro de questões semiestruturadas, realizada através de videoconferência, sendo gravada, em áudio e vídeo, com o seu consentimento. As imagens não serão utilizadas em nenhum momento, apenas as transcrições de voz. Os entrevistados não serão identificados, na pesquisa. Para fins de análise, serão atribuídos códigos para cada um dos entrevistados, garantindo a sua não identificação.

Em um primeiro momento, será encaminhado um e-mail com as informações sobre a pesquisa e o convite para participar da mesma. Em caso de manifestação positiva de aceite em participar da pesquisa, será apresentado e assinado o TCLE e, posteriormente, acordados a data e horário da entrevista, bem como a melhor plataforma/meio eletrônico - Webex, Google Meet, Zoom, etc. para realização da mesma.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 1 (uma) hora. A entrevista será gravada, em áudio e vídeo, somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação (áudio e vídeo)

Não autorizo gravação

As entrevistas serão posteriormente transcritas e armazenadas, em arquivos digitais. Somente terão acesso às informações constantes nas gravações das entrevistas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, físico e digital,

sem possibilidade de acesso *online*, por um período de cinco anos.

Os benefícios relacionados com a sua participação e colaboração nessa pesquisa estão relacionados com a contribuição para o estudo das trajetórias de vida dos egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA. O estudo das trajetórias de vida desses egressos poderá demonstrar: a efetividade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; o impacto do acesso à Educação Superior, tanto para os egressos quanto para as comunidades onde atuam; o grau de importância da atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nessas trajetórias; necessidade de alteração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); necessidade de adaptações dos processos seletivos de ingresso e nas condições para permanência dos estudantes no curso, entre outros aspectos.

A participação na pesquisa poderá causar riscos de desconforto psicológico, ao responder às questões, durante a entrevista, ou após a realização da mesma. Ainda, os entrevistados poderão ter ressalvas quanto aos objetivos da pesquisa. Com o objetivo de minimizar esses riscos, será adotada uma postura de atenção e respeito pelos entrevistados, sendo a entrevista conduzida de forma a deixar os entrevistados à vontade para responder, ou não, aos questionamentos apresentados. Não serão obrigatórias as respostas a todas as questões da entrevista.

A qualquer tempo, caso algum dos entrevistados manifeste desconforto com a realização da entrevista; ou ainda, seja percebido este desconforto pela pesquisadora, a entrevista poderá ser suspensa temporariamente ou definitivamente, dependendo do caso. Ainda, se for da vontade do entrevistado, a qualquer tempo, a entrevista poderá ser desconsiderada para o estudo proposto. As entidades envolvidas na coleta de dados – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Erechim/RS e Instituto Educar, sediado em Pontão/RS, manifestaram sua concordância com a realização da pesquisa, uma vez que os sujeitos a serem entrevistados são egressos da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado – Turma Especial PRONERA, vinculados academicamente ao *Campus* Erechim da UFFS, tendo realizado suas atividades referentes ao Tempo Escola no Instituto Educar. Caso alguma das instituições envolvidas sinta-se desconfortável com a realização deste estudo, serão realizadas novas conversas, a fim de esclarecer as possíveis dúvidas que surgirem, com o objetivo de continuar com a realização da coleta de dados para o estudo proposto.

A confidencialidade e a privacidade serão asseguradas, bem como a proteção da imagem dos entrevistados. As informações coletadas com as entrevistas não serão utilizadas em prejuízo

de qualquer pessoa, grupo de pessoas ou instituição.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. A devolutiva aos participantes será feita após a defesa da Dissertação e publicação da mesma na página do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, no menu “Egressos”. Os participantes receberão um e-mail, agradecendo novamente pela participação, informando da aprovação final da Dissertação e indicando o endereço eletrônico da página do PPGICH onde o texto completo da Dissertação estará disponível, a saber: <<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/egressos>, além do link de acesso direto ao texto.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Desde este momento, agradecemos pela sua atenção e participação.

CAAE: 74524823.0.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS: 6.494.297

Data de Aprovação: 08 de novembro de 2023.

Erechim/RS, 16/02/2024.

SONIA VENTURIN  
Pesquisadora Responsável

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: (54) 99902-9783

e-mail: [sonia.venturin@uffs.edu.br](mailto:sonia.venturin@uffs.edu.br)

Endereço para correspondência:

ERS 135 – Km 72, nº 200. Caixa Postal 764 – Erechim/RS. CEP:99700-970

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética

em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul,  
CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

**Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**Nome completo do (a) participante:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA - EGRESSOS**

BLOCO	QUESTÃO GERAL	DADOS A SEREM COLETADOS
<p><b>Bloco 1:</b> Identificação e caracterização</p>	<p>Fale um pouco sobre você, quem você é, onde nasceu, onde mora, quem são seus pais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Local de nascimento;</li> <li>* Local de moradia atual;</li> <li>* Quem são seus pais;</li> <li>* O que seus pais faziam quando você nasceu;</li> <li>* O que seus pais fazem agora;</li> <li>* Onde seus pais moram;</li> <li>* Escolaridade dos pais;</li> <li>* Suas experiências com relação à escola no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.</li> </ul>
<p><b>Bloco 2:</b> Movimentos Sociais e Educação</p>	<p>Relate como ocorreu a sua caminhada e da sua família nos Movimentos Sociais e como você percebe a atuação dos Movimentos Sociais na luta pelos direitos fundamentais, entre eles a educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Caminhada da sua família com relação aos Movimentos Sociais;</li> <li>* Percepção dos Movimentos Sociais na sua vida;</li> <li>* Percepção dos Movimentos Sociais na sua trajetória escolar, em todos os níveis (Fundamental, Médio e Superior);</li> <li>* Percepção dos Movimentos Sociais na trajetória escolar dos acampados, assentados e reassentados, em todos os níveis (Fundamental, Médio e Superior).</li> </ul>
<p><b>Bloco 3:</b> Trajetória formativa no Curso de Graduação em Agronomia</p>	<p>Relate como aconteceu o seu processo de ingresso, bem como o seu percurso no curso de Graduação em Agronomia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* De que forma ficou sabendo do Curso;</li> <li>* Como foi o seu processo de ingresso;</li> <li>* Experiências com relação ao Tempo Escola e atividades</li> </ul>

		<p>desenvolvidas no Instituto Educar;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* Experiências com relação ao Tempo Comunidade e atividades desenvolvidas nas comunidades;</li><li>* Relato sobre as trocas de experiências no retorno do Tempo Comunidade para o Tempo Escola;</li><li>* Outras experiências com relação à Educação Superior;</li><li>* Onde atua profissionalmente;</li><li>* Pretensões futuras, nos campos pessoal, profissional e acadêmico;</li><li>* Como você descreve o acesso à Educação Superior na sua vida.</li></ul>
--	--	--

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – EDUCADORES**

BLOCO	QUESTÃO GERAL	DADOS A SEREM COLETADOS
<p><b>Bloco 1:</b> Definição da parceria entre a Universidade Federal da Fronteira Sul – <i>Campus</i> Erechim e o Instituto Educar</p>	<p>Descreva como foram realizadas as conversas entre a UFFS – <i>Campus</i> Erechim e o Instituto Educar para estabelecimento da parceria que viabilizou a oferta do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado - Turma Especial PRONERA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Qual era a sua função/cargo, quando foram realizadas as conversas entre a UFFS e o Instituto Educar referentes ao Curso de Agronomia;</li> <li>* Como foram realizadas essas conversas;</li> <li>* Como foi o processo de definição da Área do curso, que resultou na escolha pelo Curso de Graduação em Agronomia - Bacharelado;</li> <li>* Quais foram os objetivos delineados naquele momento, com relação à formação dos estudantes da primeira turma do curso.</li> </ul>
<p><b>Bloco 2:</b> Funcionamento do PRONERA e formação dos estudantes da primeira turma do Curso de Graduação em Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA</p>	<p>Descreva de que forma funcionava o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, durante o período de realização do curso da primeira turma do Curso de Agronomia – Bacharelado – Turma Especial PRONERA, de 2014 a 2018, e qual é a sua percepção sobre a formação dos estudantes dessa turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Funcionamento do PRONERA durante o período de curso da primeira turma, de 2014 a 2018, incluindo as questões financeiras;</li> <li>* Permanência dos estudantes da primeira turma durante o período de realização do curso;</li> <li>* Suas experiências com relação ao período de formação da primeira turma, com relação ao Tempo Escola e ao Tempo Comunidade;</li> <li>* Sua percepção da trajetória formativa dos estudantes da primeira turma, durante o período de realização do curso,</li> </ul>

		<p>e também posterior a esse período, considerando a formação técnica, humana e social;</p> <p>* Como você identifica o impacto do curso na vida desses jovens assentados ligados ao MST e ao MAB, como você identifica as contribuições do curso para mudanças nas perspectivas de vida e quais aspectos você percebe que permanecem nos jovens após o encerramento do curso;</p> <p>* Sabe onde estão e o que estão fazendo os egressos dessa primeira turma?</p>
--	--	---