

## Educação Superior e movimentos sociais no Sul do Brasil: democratização do acesso e justiça cognitiva

Joviles Vitório Trevisol

**Joviles Vitório Trevisol**

Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó, SC, Brasil.

E-mail: [joviles.trevisol@uffs.edu.br](mailto:joviles.trevisol@uffs.edu.br).

ORCID: 0000-0001-9873-2688

**Resumo:** Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o protagonismo e o papel exercido pelos movimentos sociais na formulação de políticas públicas de democratização do acesso à Educação Superior no Brasil. Os movimentos sociais (MS) vêm desafiando as universidades a se democratizarem de dentro para fora e de fora para dentro. O presente estudo tomou como referência espaço-temporal a região Sul do Brasil. A pesquisa empírica foi desenvolvida por meio do uso de métodos e de técnicas da pesquisa documental (atas, projetos, relatórios, matérias de jornais e revistas sobre a atuação dos MS, fotos, publicações variadas etc.) e de entrevistas. Ao todo foram realizadas 22 entrevistas com lideranças ligadas aos movimentos sociais dos três estados do Sul do Brasil. Por meio do conceito de “universidade pública e popular” os movimentos sociais defendem uma concepção que se diferencia tanto do modelo intelectual (humboldtiano) de universidade, quanto do modelo gerencial.

**Palavras-chave:** Políticas de Educação Superior; Movimentos sociais; Inclusão social; Justiça cognitiva.

Artigo recebido em 18 de maio de 2020 e aprovado para publicação em 13 de agosto de 2020.

DOI: 10.33871/nupem.2020.12.27.162-179

## Higher Education and social movements in the South of Brazil: democratization of access and cognitive justice

**Abstract:** The following article presents the results of a research regarding the protagonism and the role played by social movements in the construction of public policies on the democratization of access to higher education in Brazil. The social movements (SM) are challenging universities to democratize from the inside out and from the outside in. The study took as a spatiotemporal reference the southern region of Brazil. The empirical research was developed through the use of methods and techniques of documentary research (minutes, projects, reports, newspaper and magazine articles on the role played by the SM, photos, various publications, etc.) and interviews. In total, 22 interviews were conducted with leaderships linked to social movements in the three states of the South of Brazil. Through the concept of “popular and public university”, the social movements defend a conception that differentiates itself from the intellectual model (humboldtian) of university, as well as of the managerial model.

**Keywords:** Higher Education policies; Social Movements; Social Inclusion; Cognitive Justice.

## Educación Superior y movimientos sociales en el sur de Brasil: democratización de acceso y justicia cognitiva

**Resumen:** El presente artículo presenta los resultados de una pesquisa sobre el protagonismo y el papel ejercido por los movimientos sociales en la formulación de políticas públicas de democratización del acceso a la enseñanza superior en Brasil. Los movimientos sociales (MS) vienen desafiando las universidades a se democratizar de dentro para fuera y de fuera para dentro. El estudio tomó como referencia espacio-temporal la región Sur de Brasil. La pesquisa empírica fue desarrollada por medio del uso de métodos y de técnicas de pesquisa documental (atas, proyectos, informes, materias de jornales y revistas sobre la actuación de los MS, fotos, publicaciones variadas, etc.) y de entrevistas. Al todo, fueran realizadas 22 entrevistas con líderes ligados a los movimientos sociales de los tres estados del Sur de Brasil. Por medio del concepto de “universidad pública y popular”, los movimientos sociales defienden una concepción que se diferencian tanto del modelo intelectual (humboltiano) de universidad, cuanto del modelo gerencial.

**Palabras clave:** Políticas de enseñanza superior; Movimientos Sociales; Inclusión social; Justicia cognitiva.

## Introdução<sup>1</sup>

As transformações em curso impactam e desafiam profundamente as Instituições de Educação Superior (IES). As universidades, em particular, se encontram numa encruzilhada. O prestígio e o reconhecimento social, resultantes de séculos de história, não as livram dos questionamentos sobre os papéis que devem exercer na atualidade e no futuro. A centralidade que a educação, a ciência e a tecnologia assumiram nas últimas décadas fez aumentar o interesse pelo que as universidades formam e produzem, tornando-as depositárias de expectativas dos mais variados atores e instituições nacionais e internacionais.

Enquanto guardiãs do conhecimento historicamente produzido, as universidades estão no centro das disputas estratégicas sobre a liderança e a hegemonia do sistema-mundo e da chamada sociedade/economia do conhecimento (Drucker, 1976; Leydesdorff, 2006; Etzkowitz, 2008; Unesco, 2013). Como o conhecimento firmou-se como um pilar fundamental do desenvolvimento econômico e social, os diferentes atores procuram extrair das universidades os mais variados compromissos e resultados, ora mais alinhados aos interesses públicos, ora mais aos interesses privados. Como destaca Martins (2018), as complexas demandas apresentadas pelos atores econômicos, políticos e sociais desafiam a autonomia universitária e seu *modus operandi*.

Tais disputas e expectativas interpelam as universidades sob vários aspectos, obrigando-as a repensarem os seus fins, a sua governança e os seus papéis na sociedade. Conforme destacam Ward (2014), O'Byrne e Bond (2014), as IES são pressionadas a fazerem uma opção entre os dois principais modelos de universidade em disputa na atualidade: o intelectual (voltada para a produção do saber) e o gerencial (voltada aos interesses econômicos e ao mercado de trabalho).

A despeito de serem os mais influentes, os atores econômicos não são os únicos a exercerem poder nesse cenário de transformações e a exigir uma pluralidade de funções da universidade. No rol dos novos atores cabe destacar também a crescente presença e o protagonismo dos movimentos sociais (MS). Eles interpelam as universidades sobre os seus papéis, sobretudo em relação a temas como direitos humanos, meio ambiente, inclusão social, ações afirmativas, gênero, etnia, educação, agricultura familiar, saúde pública, etc. Eles desafiam as instituições universitárias a se democratizarem de dentro para fora e de fora para dentro.

A presença e a atuação dos MS nas universidades e nos processos de definição das políticas públicas de Educação Superior seguem pouco estudadas. Essa lacuna motivou o presente estudo, cujo propósito principal é compreender a atuação dos MS no campo da Educação Superior. Objetiva, mais precisamente, entender as razões que têm levado os MS a inserirem a educação superior entre as suas pautas de luta. O estudo procurou responder às seguintes questões: (i) que razões estão na origem da crescente importância que os MS têm conferido à Educação Superior? (ii) por que os saberes acadêmicos passaram a integrar as lutas recentes dos movimentos sociais?

---

<sup>1</sup> Uma versão preliminar desse texto foi apresentada e debatida no XXXII Congreso Internacional da Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), realizado entre os dias 01 a 05 de dezembro de 2019, na Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Peru.

## O itinerário da pesquisa

A problemática exigiu uma extensa revisão bibliográfica sobre a Educação Superior e os MS. A apropriação crítica das teorias e dos estudos empíricos já realizados sobre essas temáticas foi importante para o conjunto da investigação, especialmente para a definição da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Optou-se, em primeiro lugar, estabelecer uma delimitação espaço-temporal, concentrando o estudo na região Sul do Brasil<sup>2</sup>. A escolha deveu-se, sobretudo, ao fato da região ser o berço dos principais MS agrários do Brasil. A partir do final dos anos 80 do século passado surgiram nesta região inúmeros MS, cabendo destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-SUL), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o novo sindicalismo agrário e diversas organizações dos povos indígenas.

**Imagem 1: Mapa da região Sul do Brasil**



Fonte: IBGE (2020).

A pesquisa empírica foi desenvolvida entre 2012 e 2013 (Trevisol; Ló, 2014) e retomada entre agosto de 2016 a dezembro de 2018 (Luz, 2018). Nos seus aspectos metodológicos, o estudo pode ser definido como qualitativo, desenvolvido por meio do uso de métodos e de técnicas da pesquisa documental (atas, projetos, relatórios, matérias de jornais e revistas sobre a atuação dos MS, fotos, publicações variadas, etc.) e de entrevistas. Ao todo foram realizadas 22 entrevistas, com duração média de 90 minutos cada, com lideranças ligadas, de forma direta ou indireta, aos principais MS da região, sendo onze lideranças de Santa Catarina, cinco do Rio Grande do Sul, cinco do Paraná e uma do Distrito Federal.

<sup>2</sup> A região Sul é a menor entre as cinco regiões do país, com território correspondente a 6,8%, e a terceira mais populosa, totalizando, em 2019, cerca de 29.64 milhões de pessoas. É composta por três estados, sendo o Rio Grande do Sul o mais populoso (11.322.895 hab.), seguido pelo Paraná (11.320.892 hab.) e por Santa Catarina (7.001.161 hab.). Responde atualmente por cerca de 17% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, superada apenas pela região Sudeste (IBGE, 2020).

As entrevistas e o conjunto dos dados da pesquisa documental foram analisados sob uma perspectiva histórico-sociológica. Ao invés de estabelecer tipologias e escalas, buscou-se compreender os atores sociais, suas pautas e lutas a partir das problemáticas, contradições e desafios que integram o contexto onde estão inseridos. A análise realizada, do ponto de vista metodológico, assemelha-se ao ofício de traduzir. A tradução inscreve-se no esforço de produzir inteligibilidades, de tornar presente o que está ausente, de tornar conhecido o que é desconhecido. Como defende Boaventura de Sousa Santos (2004, 2005b), o trabalho de tradução valoriza a experiência, pois ela é uma tentativa de criar inteligibilidades recíprocas entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis, quanto as possíveis. Buscou-se, neste sentido, compreender as interpelações, as críticas e as proposições que os MS dirigem à universidade contemporânea.

### **Os movimentos sociais na região Sul do Brasil**

Longe de serem irrelevantes, os MS assumiram centralidade nos processos de transformação das sociedades contemporâneas, denunciando as contradições e propondo novos valores e diretrizes para as relações humanas e ambientais (Habermas, 1981; Offe, 1985; Touraine, 1985; Giddens, 1991; Santos, 1995; Cohen; Arato, 1992; Melucci, 1989; Castells, 1999). Desde o século XIX eles se firmaram como dinamizadores da vida social e política, forçando as sociedades, por meio de suas pautas e reivindicações, a se repensarem e reorganizarem, sobre novas bases, as relações entre capital-trabalho, estado-sociedade, campo-cidade, homem-mulher, branco-negro, homem-natureza, branco-índio etc. As manifestações, levantes e protestos ocorridos nos últimos anos em diferentes continentes evidenciam a vitalidade e a força política desse universo heterogêneo de atores que questionam as redes locais e globais de poder e empreendem novas formas de democracia e de participação (Zizek, 2012; Castells, 2013, 2018).

Ao longo das décadas, as lutas foram se desdobrando, dando origem a novos movimentos e pautas. A partir dos anos 70 do século passado, os chamados novos movimentos sociais (NMS) passaram a levantar problemáticas e conflitos (meio ambiente, direitos humanos, paz, gênero, questões indígenas, etc.) que, ao longo de séculos e milênios, ficaram restritos à esfera da vida privada – como é o caso das relações de gênero – ou completamente ignorados. Os NMS passaram a denunciar formas de opressão que atingem não apenas a classe trabalhadora, mas a sociedade como um todo; não apenas o modo como se trabalha e produz, mas também o modo como se descansa e vive (Santos, 1995, 2005a).

A partir dos anos 80 do século passado o protagonismo dos MS se fez mais evidente nos países da América Latina e do Leste europeu (Avritzer, 1993). Eles emergiram em resposta aos regimes totalitários, ao estatismo, ao cerceamento das liberdades democráticas e à falta de direitos civis, políticos e sociais. No Brasil, as lutas pela redemocratização se ramificaram, dando origem aos mais variados MS, cabendo destaque para os movimentos sindicais, agrários, indígenas, ambientalistas, de gênero, de etnia, de moradia, de combate à fome, de transporte público, de educação, de saúde, entre outros (Sader, 1988; Laranjeiras, 1990; Scherer-Warren, 1993; Gohn 2003, 2006, 2013).

Os MS, como de resto todas as dimensões da vida em sociedade, guardam estreita relação com os contextos, as dinâmicas e as contradições que integram o espaço-tempo onde estão inseridos. Os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos de uma região/país/mundo são, neste sentido, fundamentais para compreender os MS enquanto atores sociais e políticos que processam e canalizam demandas e problemas da sociedade (Santos, 1995, 2005a).

Tendo isso presente, pode-se afirmar que a terra foi, ao longo dos séculos, o núcleo estruturante dos principais MS da região Sul do Brasil, a começar pelas lutas dos índios na região dos Sete Povos das Missões na metade do século XVIII em defesa dos territórios e das culturas guaranis (Golin, 2014). Lutas similares empreenderam os negros escravos e libertos (por meio dos quilombos), e os caboclos no início do século XX na Guerra do Contestado (Machado, 2004; Valentini, 2009).

A luta pela terra prosseguiu e se aprofundou a partir dos anos 30 do século passado com a chegada das companhias colonizadoras e dos descendentes de europeus (italianos, alemães, poloneses, entre outros) nas regiões Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná, que vieram em busca do sustento e da prosperidade. Índios, caboclos e colonos passaram a disputar cada palmo de chão, alguns defendendo a posse da terra como base da subsistência, outros lutando pela apropriação privada dos recursos naturais como forma de alavancar o desenvolvimento capitalista (Renk, 2000; Radin, 2009).

A atuação das companhias colonizadoras acentuou as tensões entre os diferentes grupos sociais e suas distintas maneiras de organização econômica e social. A pressão incidiu particularmente sobre os povos indígenas e os caboclos, à medida que seus territórios foram sendo adquiridos e, parte deles, expropriados. Mais adiante, a modernização da agricultura ampliou a lógica da apropriação capitalista da terra e estimulou os processos migratórios das populações rurais para os centros urbanos. As dívidas bancárias e a especulação imobiliária no campo também acentuaram as disputas pela terra entre os colonos, as populações indígenas e os caboclos.

O processo violento e desigual de apropriação do solo, assim como as contradições do modelo de desenvolvimento começaram a ser denunciados a partir do final da década de 70 por meio de lutas pelo direito à terra e pela reforma agrária. As mobilizações dos pequenos agricultores e lideranças sindicais, sociais, comunitárias e religiosas deram origem a MS que, anos mais tarde, ganharam organicidade e protagonismo na região e no país. Tais lutas ensejaram novas agendas de emancipação social, promovendo, aos poucos, uma pluralização de atores sociais e ações coletivas, tanto do campo quanto na cidade. Novas organizações foram emergindo, algumas ligadas estritamente à demarcação e à posse da terra, outras ligadas à produção de alimentos, à justiça social, à promoção de direitos de cidadania e a defesa e promoção das identidades.

As lutas descritas acima deram origem e consolidaram, nos últimos 40 anos, ao menos oito importantes movimentos sociais, cujos campos de atuação estendem-se para todo o país e, em alguns casos, para a América Latina.

**Quadro 1: Principais movimentos sociais na região Sul do Brasil (1978-2018)**

<b>Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)</b>	O MST surgiu no início da década de 80, tendo sido criado, oficialmente, em 1984 durante o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado na cidade de Cascavel (PR), com a presença de cerca de 100 lideranças. No ano seguinte, entre os dias 29 a 31 de janeiro de 1985, foi realizado o 1º Congresso do MST em Cascavel, momento em que o movimento definiu a ocupação de terras como forma de luta. Atualmente, o MST está presente em 24 estados, das cinco regiões do país (MST, 2020).
<b>Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)</b>	O MAB surgiu a partir das mobilizações de agricultores contra a construção das usinas hidroelétricas do Alto Uruguai, na divisa dos estados de SC e do RS. Em 1989 foi realizado o I Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens, em Goiânia. Em março de 1991, o I Congresso Nacional de Atingidos por Barragens aprovou a fundação formal do MAB. Atualmente o MAB está presente em 16 Estados do país (MAB, 2020).
<b>Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA)</b>	Foi instituído em 1983 no município de Nova Itaberaba (SC), no bojo do processo de criação de outros MS rurais na região Sul. Na origem, o MMA tinha como objetivo a luta pelo reconhecimento das mulheres agricultoras, especialmente a conquista do direito de aposentadoria aos 55 anos de idade. A partir dos anos 2000, o MMA passou a discutir temas mais abrangentes ligados à produção e à alimentação saudável. A partir de 2004, o MMC passou a se chamar Movimento das Mulheres Campesinas.
<b>Movimento das Mulheres Camponesas (MMC)</b>	Surgiu em 2004 a partir da articulação de vários movimentos autônomos de trabalhadoras rurais de vários estados brasileiros, como o MMA (SC), o MMTR (RS e PR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), o MST, o MAB, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e as organizações das extrativistas, sobretudo as quebradeiras de coco de babaçu, das regiões Norte e Nordeste (Boni, 2013). O MMC incorporou outras pautas como o protagonismo das mulheres na produção de sementes crioulas, na produção de alimentos saudáveis e no cuidado com a saúde dos consumidores (MMC, 2020).
<b>Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul</b>	A FETRAF-SUL foi criada em 29 de março de 2001. Atualmente está organizada em 22 microrregiões dos três estados do Sul do Brasil, envolvendo cerca de 288 municípios. Promove ações integradas com o propósito de construir alternativas para os agricultores e agricultoras familiares. Tem como ação prioritária a negociação permanente com os governos municipais, estaduais e federal visando a promoção de políticas públicas de fomento à agricultura familiar e à permanência das pessoas no campo (FETRAF-SUL, 2020).
<b>Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)</b>	Surgiu das lutas organizadas pelos pequenos agricultores do Sul do Brasil na metade dos anos 90 com o propósito de defender a agricultura familiar, obter linhas de crédito subsidiadas e construir um novo modelo de agricultura, menos concentrado em grandes produtores e mais centrada na produção de alimentos que chegam à mesa dos consumidores do campo e da cidade (MPA, 2020).
<b>Novo Sindicalismo Agrário</b>	O Novo Sindicalismo Rural emergiu a partir da década de 80, no bojo do processo de redemocratização do país, tendo com o propósito principal superar a tradição sindical autoritária e assistencialista. Entre as novas bandeiras de luta, cabe destacar a reforma agrária e os direitos trabalhistas e previdenciários aos agricultores (Favaretto, 2006). Esse processo deu origem à Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Santa Catarina (FETRAFESC) e, mais tarde, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF-SUL).
<b>Movimentos Indígenas</b>	Nas últimas décadas os povos indígenas da região Sul criaram um conjunto significativo de organizações destinadas à defesa dos territórios, da cultura e dos interesses das comunidades e aldeias. Em 2006 criaram a Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (ARPIN-SUL). Por meio dessas organizações, os povos indígenas estabeleceram alianças com diversas entidades da sociedade civil que defendiam as causas indígenas (Castro, 2011).

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor a partir das referências e páginas institucionais citadas.

Os MS, cada um a seu modo, foram definindo as suas políticas de formação e organizando as atividades formativas (formais e não-formais). A partir dos anos 90, os MS agrários e as organizações indígenas priorizaram lutas em defesa da educação do campo e pela construção de escolas nos assentamentos rurais e no interior das aldeias. A formação escolar no interior das aldeias e dos assentamentos passou a ser parte da estratégia de fortalecimento dos movimentos e promoção das identidades.

### Os movimentos sociais e a Educação Superior

De acordo com a pesquisa realizada, o MST foi pioneiro na criação de um setor específico destinado à educação em 1987. Segundo Caldart (2004), o Setor de Educação do MST foi um marco importante na medida em que possibilitou a oferta dos primeiros cursos. Em 1990, por intermédio de uma parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceieiro (FUNDEP) da cidade de Braga (RS), foi criado o curso Normal Médio. Três anos depois, o FUNDEP ofertou o primeiro curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC). Em 1995, o MST criou o primeiro instituto de formação, chamado ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) e, no âmbito deste, o IEJC (Instituto de Educação Josué de Castro)<sup>3</sup>.

Transcorridas mais de três décadas, o MST destaca, em seu atual *site* institucional, a importância da criação do Setor de Educação em 1987:

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social [...] a educação tornou-se prioridade do Movimento (MST, 2020, s./p.).

Desde a sua origem, como destacam Dal Ri e Vieitez (2004, p. 46), o MST partilhou do entendimento de que a terra deveria vir acompanhada de formação política, capacitação técnica e desenvolvimento das “aptidões necessárias à organização coletiva da vida social, à organização coletiva da produção e de outras atividades econômicas”. As políticas de educação do MST viabilizaram, através de várias parcerias ao longo das décadas, (i) a alfabetização de 500 mil adultos; (ii) a construção cerca de 2 mil escolas públicas em acampamentos e assentamentos e (iii) o acesso à educação gratuita a cerca de 200 mil crianças e adolescentes, jovens e adultos (MST, 2020).

Em 1997, uma década após a criação do Setor de Educação, o MST promoveu em Brasília o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. De acordo com Caldart (2004, p. 249), o encontro serviu para amadurecer a proposta pedagógica do MST, entendida não apenas como

<sup>3</sup> O IEJC mantém sua sede na cidade de Veranópolis (RS), com oferta, em regime integral e em alternância, cursos de educação média, profissional e superior, assim como atividades de formação de curta duração, como seminários, oficinas e cursos livres de qualificação profissional (Dal Ri; Vietez, 2004; Luz, 2018).

direito de acesso à escola, mas também como direito de “constituí-la como parte de sua identidade: fazer cada escola conquistada uma escola do MST”. O Encontro de Brasília foi particularmente importante pois permitiu aprofundar as discussões sobre um programa específico de educação na reforma agrária que o MST vinha debatendo com diversos Ministérios e com outras organizações sociais, o que veio a se chamar PRONERA.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído pelo governo federal no ano seguinte, em 1998, a partir de um conjunto amplo de diálogos com as entidades ligadas à educação do campo, especialmente o MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Entre os seus propósitos iniciais, estava o de alfabetizar e oferecer instrução formal, em diferentes níveis de ensino, para as populações assentadas. Além de facilitar o acesso à alfabetização e à escolarização de jovens e adultos do meio rural, o PRONERA, como destaca Débora Lerrer (2012, p. 253), atuou “na formação de educadores para escolas de acampamentos e assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior”.

De acordo com o relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, o PRONERA foi responsável, no período entre 1998 e 2011, pela escolarização e formação em nível médio e superior de cerca de 400 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais, além de cerca de 300 técnicos, na ação denominada Residência Agrária, para atuarem na assistência técnica, social e ambiental, junto aos assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar. Cerca de 320 convênios foram celebrados, envolvendo 82 instituições de ensino (II PNERA, 2015). Foram desenvolvidos projetos de Educação de Jovens e Adultos, Cursos Técnico-Profissionalizantes de Nível Médio, Cursos de Nível Superior, entre outros.

O PRONERA foi fundamental para a educação do campo em todos os níveis, cabendo destaque para os cursos técnicos e superiores. Conforme destaca Lalo Minto (2015) e Kolling, Vargas e Caldart (2012), as parcerias construídas, sobretudo com universidades e institutos federais, ampliaram a oferta de cursos e potencializaram a experiência acumulada de formação por alternância. Apenas o MST, segundo o *site* institucional da entidade (MST, 2020), formou cerca de 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e ofertou mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades e institutos federais em todo o país.

Outras iniciativas no campo da formação se deram em 2005 com a criação de duas importantes escolas. A primeira delas, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), com sede em Guararema (SP), foi construída entre 2000 e 2005 com o propósito de ser um centro de formação e construção de alternativas pedagógicas para a educação desenvolvida pelos MS (Medeiros, 2002). A segunda, a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), foi construída pela Via Campesina no município de Lapa (PR). A entidade recebe estudantes de vários países da América Latina. Três eixos fundamentais orientam o projeto pedagógico da ELAA: acesso ao conhecimento científico, conhecimentos populares e troca de saberes entre os povos da América Latina (ELAA, 2020).

O PRONERA impulsionou centenas de convênios entre os MS e as Instituições de Educação Superior (IES) para a oferta de cursos de extensão, graduação e pós-graduação. As parcerias ampliaram os diálogos de saberes e as trocas de tecnologias, experiências e práticas entre a academia e o conjunto das organizações do campo.

O interesse dos MS pela Educação Superior ganhou força no início dos anos 2000, sobretudo a partir do momento que o governo brasileiro definiu uma série de políticas de expansão e de interiorização da rede federal de IES. Entre 2005 e 2016 foram criadas 18 novas universidades públicas federais, além de inúmeros institutos federais e dezenas de novos *campi* em universidades já existentes. As políticas de interiorização foram apoiadas pelos MS sob o argumento de que a expansão era fundamental para a agricultura familiar, especialmente para manter os jovens no campo, reduzir o êxodo rural e desenvolver novas tecnologias e práticas para a produção e consumo sustentável de alimentos.

A partir de 2005, os MS da região, sobretudo os chamados movimentos sociais agrários, se somaram a um conjunto amplo de entidades na luta pela criação de uma universidade pública federal na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul, considerada o berço da agricultura familiar no Brasil<sup>4</sup>. O conjunto das mobilizações resultou na criação, em 2009, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Os entrevistados destacaram, de forma unânime, que a participação dos MS foi permanente e decisiva para a criação da UFFS. Entre os tantos depoimentos, reproduzimos abaixo, a título de ilustração, dois pequenos excertos:

Acho que o movimento social coordenou esse movimento político [...] Sempre falo: o movimento social teve um papel importantíssimo. O mais decisivo foi o movimento social (Entrevista 17).

O movimento social foi importante e fundamental, de mobilização de força, principalmente porque o governo central ouvia os movimentos sociais. Eles tinham força, inclusive eram recebidos em audiências [...] tinham uma representatividade muito grande [...]. Essa federal nasceu da mobilização de forças populares aliadas a algumas lideranças políticas (Entrevista 8).

O projeto institucional da UFFS contemplou várias teses que os MS vinham defendendo para a Educação Superior, especialmente em relação às políticas de ingresso. A UFFS implantou, desde o seu primeiro processo seletivo, uma política de ingresso pioneira, fundamentada no “fator escola pública”. Nos primeiros dez anos de existência da instituição, a média de estudantes provenientes das escolas de ensino médio públicas tem sido de 88%, patamar que faz da UFFS a universidade pública federal brasileira com o maior percentual de alunos oriundos da escola pública (UFFS, 2020). As políticas implementadas trouxeram para a universidade estudantes oriundos das famílias mais pobres. De

---

<sup>4</sup> A Mesorregião Grande Fronteira Mercosul localiza-se entre os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, totalizando 396 municípios. Possui uma população estimada de 3.815.791 habitantes, dos quais cerca de 65% vivem no campo.

acordo com pesquisa realizada por Nierotka e Trevisol (2019), 69,3% dos estudantes da UFFS pertencem às famílias com renda mensal média de até três salários mínimos. Além disso, cerca de 44,5% dos pais e 36,1% das mães estudaram até à 4ª série do ensino fundamental e apenas 6,6% dos pais e 12,9% das mães concluíram um curso superior. Integraram, portanto, a primeira geração familiar a ingressar na universidade. A UFFS foi a primeira IES pública federal a implantar a “Lei das Cotas” em percentuais superiores aos exigidos pela lei.

O trecho de entrevista abaixo sintetiza as concepções que têm norteado a atuação e a interlocução dos movimentos sociais no campo da Educação Superior.

Defendemos uma universidade pública e popular, centrada no conceito de cidadania e voltada para o desenvolvimento social [...] Lutamos por uma universidade pública que, sendo um bem público, oferece ensino gratuito e atende ao direito de acesso ao ensino superior daqueles que historicamente foram excluídos desse processo (os trabalhadores, os camponeses, os negros, os índios, as mulheres, etc. (Entrevista 18).

O excerto acima faz referência a um termo recorrente na maioria das entrevistas. Trata-se da expressão “universidade pública e popular”. A recorrência reflete a importância que os MS atribuem a esse conceito. Ele reflete uma gramática ampla e específica de sentidos. Expressa uma concepção específica de universidade, distinta tanto do modelo intelectual de universidade, quanto do modelo gerencial (Martins, 2018). Os MS não defendem a universidade do saber nos moldes da tradição humboldtiana, pois a consideram demasiadamente elitista e distante da sociedade. Também criticam o modelo gerencial por considerá-lo utilitarista e subserviente aos interesses do mercado e das camadas mais ricas da sociedade.

### **A universidade pública e popular**

Como destacado acima, o termo “popular” expressa uma gramática de sentidos, de saberes e de práticas que se distancia do modelo elitista e tradicional de universidade. Esses ideários, a despeito de continuarem sendo contemporâneos, têm as suas raízes nas experiências das universidades populares (UPs) criadas na Europa a partir do final do século XIX, oriundas, na sua grande maioria, das diferentes organizações dos trabalhadores (sindicatos, cooperativas, etc.) que lutavam pela transformação social (Palacios, 2002; Osório, 2006; Benzaquen, 2011). Influenciados pelos ideários socialistas e anarquistas, os trabalhadores organizaram importantes lutas no campo da cultura e da formação humana em defesa do direito à educação e ao acesso à cultura letrada. O elitismo educacional passou a ser combatido por meio de iniciativas autogestionadas de formação, no âmbito das quais se ensinava filosofia, ciência, política, artes etc.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Palacios (2002), Osório (2006) e Benzaquen (2011), a França é considerada o berço das UPs<sup>5</sup>. As experiências francesas influenciaram outras

<sup>5</sup> Em 1899, surgiu a “Sociedade de Universidades Populares”, que visava organizar e desenvolver o ensino superior do povo e a educação ético-social em toda a França (Palacios, 2002). Em algumas décadas surgiram cerca de cinquenta UPs em Paris e em seus arredores e algumas dezenas delas em outros países vizinhos.

iniciativas e formatos institucionais de UPs em diversos países, como a Itália<sup>6</sup>, Espanha<sup>7</sup>, Portugal<sup>8</sup>, Bélgica<sup>9</sup>, Egito<sup>10</sup>, Inglaterra, Polônia, Dinamarca, Suíça, Estados Unidos, Tunísia, etc. Algumas UPs surgiram como extensões das universidades existentes, dispendo de professores e servindo-se dos métodos das instituições tradicionais (UPs de Viena, Turim e Oviedo). Outras se organizaram de forma independente, distante dos poderes oficiais e no formato de educação não formal (UPs da França, Polônia, Bélgica e algumas italianas).

Na Europa, as UPs cresceram significativamente até a metade dos anos trinta do século passado. A II Guerra Mundial e a instalação de governos autoritários em vários países europeus, especialmente na Espanha (Franco) e Portugal (Salazar), estancaram o processo de criação de novas experiências e expuseram as existentes a uma profunda crise. Assim como na Europa, os regimes autoritários implantados na América Latina, sobretudo na segunda metade do século XX, também impuseram severas restrições às experiências de universidades populares e de educação não formal e informal.

O fim da II Guerra Mundial abriu novas perspectivas para as UPs na Europa. Em 1979, a título de ilustração, foram instaladas na Espanha as UPs de San Sebastián de los Reyes, Puertollano, Elche, Tauste e Cartagena. Em 1981 e 1982, respectivamente, foram criadas a Federação Espanhola de

---

<sup>6</sup> Na Itália foram criadas várias UPs, cabendo destaque para a Universidade Popular de Turim, criada pioneiramente em 1900, e as UPs livres de Livorno, Veneza, Bolonha e Milão.

<sup>7</sup> Na Espanha cabe destacar as UPs de Oviedo, Valência, Madri e Barcelona. As UPs surgiram das atividades de extensão universitária, coordenadas pelas próprias instituições universitárias. Em 1892, foi realizado em Madri o Congresso Pedagógico Internacional. Depois de algumas experiências iniciais (Saragoça, Barcelona e Sevilha), o projeto mais importante foi desenvolvido na Universidade de Oviedo (Osório, 2006). A Universidade Popular de Oviedo foi criada em 1901. A Universidade Popular de Valência, criada por Vicente Blasco Ibáñez, tinha um caráter mais autônomo, inspirada no modelo francês, criado por e para o povo. A UP de Madri foi fundada pelos trabalhadores e pelos estudantes do Ateneo de Madri.

<sup>8</sup> Em Portugal, a Universidade Popular do Porto foi criada em 1911 e a Universidade Livre de Lisboa, em 1912. De acordo com a análise de Pita (1989, p. 251), o propósito fundamental das universidades populares portuguesas não era disseminar erudição; era promover a educação moral, social, estética e científica do povo português; era estar nos centros fabris, perto das oficinas, nas aldeias, nos pequenos e grandes povoados, com o objetivo de “criar espíritos justos e livres”, despertar “sentimentos humanos, no amor à humanidade e à justiça, e os sentimentos sociais de liberdade, da igualdade e do direito”. A ideia de universidade livre tinha um triplo significado: “liberdade para a Universidade em relação ao poder religioso e ao poder político; liberdade para os professores de expor as suas doutrinas unicamente segundo as prescrições da ciência; e liberdade para o conselho de administração de reger a Universidade sem a intervenção dos poderes públicos” (Cortesão apud Pita, 1989, p. 267).

<sup>9</sup> Na Bélgica, na cidade de Bruxelas, foram implantadas ao menos três UPs: a Casa do Povo, a Schaerbeek e a Saint Gilles.

<sup>10</sup> No Egito, a experiência mais destacada foi a da Universidade Popular Livre de Alexandria, que ministrava o currículo em diferentes línguas, concebido para uma sociedade multicultural. A UPL de Alexandria foi fundada por um núcleo anarquista, concebida de uma forma mais radical em termos políticos do que as similares italianas e francesas. Coerente com seus ideais, a UPL tinha como objetivo ser autônoma financeiramente e depender apenas das contribuições mensais dos seus membros. A instituição estava aberta a todos, mas a sua missão educacional era promover a difusão da cultura científica e literária na classe popular. O currículo tinha uma forte ênfase na ciência e nos mais recentes avanços no conhecimento científico. As classes aconteciam todos os dias à noite para que os trabalhadores pudessem participar. Além dos cursos e palestras regulares, a UPL também era um centro cultural e um local de encontro, que propiciava uma sala de leitura e uma biblioteca, onde os visitantes podiam ler jornais locais e estrangeiros e pegar livros emprestados. Em 1902, a UPL publicou o seu próprio jornal, que incluía o material apresentado nas suas conferências. Performances musicais e teatrais também eram patrocinadas pela UPL. Todos os professores eram voluntários, ou seja, não recebiam para ensinar (Benzaquen, 2011).

Universidades Populares (FEUP) e a Federação Nacional das Universidades Populares Italianas. A FEUP tinha, inicialmente, 87 UPs. Em 1993, já eram 111 e, em 2014, 210 instituições, atendendo mais um milhão de pessoas (Osorio, 2006; Feup, 2020).

A tabela abaixo apresenta a relação de algumas das principais universidades populares em atividades atualmente.

**Quadro 2: Relação das principais universidades populares em atividade atualmente**

Instituição	País
Federación Española de Universidades Populares	Espanha
Confederazione Nazionale delle Università Popolari Italiane	Itália
Universidade Popular de Montreal	Canadá
Università Popolare di Roma	Itália
Università Popolare di Parma	Itália
Université Populaire de Lyon	França
Université Populaire de Bruxelles	Bélgica
Fondazione Università Popolare di Torino	Itália
Université Populaire Africaine	Suíça
Université Populaire de Caen	França
Université Populaire Sans Frontières	França
Rede Universidade Nômade	Rede transnacional
Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas	Equador
Instituto Universidade Popular	Brasil
Escola Nacional Florestan Fernandes	Brasil
Escola de Formação de Educadores Sociais no Recife	Brasil
Universidad de La Tierra	México
Universidad Madres de Plaza de Mayo	Argentina
Institut de Recherche et d'Études Méditerranée Mouen-Orient	França
IEPALA	Espanha

Fonte: Benzaquen (2011).

O termo “universidade pública e popular” tem, portanto, uma gramática de sentidos diretamente associada às experiências de educação popular desenvolvidas por meio das UPs, dos movimentos sociais, das igrejas, dos sindicatos, das ONGs etc. A despeito da diversidade, essas diferentes iniciativas promovem a democratização do saber e a justiça cognitiva.

Para os MS, as universidades são, em geral, instituições frequentadas pelas elites detentoras do capital econômico, social e cultural. Segundo eles, os mais ricos têm se servido delas para reproduzirem e ampliarem o seu poder. Os estudantes ingressam em busca de um título (prêmio) que lhes permita exercer, de forma legítima, um poder que, em geral, já possuem fora da universidade.

A crítica ao elitismo é outro aspecto recorrente nas entrevistas realizadas. Os excertos abaixo sintetizam as principais formulações críticas dirigido ao caráter elitista de muitas universidades:

A universidade é um espaço elitista [...]. Ainda há uma grande predominância de uma ciência que está no interesse do capital, não está no interesse da transformação social (Entrevista 4).

Nós não queremos uma universidade que esteja dissociada da comunidade, que esteja encastelada, que esteja longe da sociedade, que esteja acima da sociedade, uma universidade arrogante, que faz da ciência um lugar de dominação. Isso não queremos;

não queremos uma universidade que fragmenta o conhecimento [...] não queremos uma universidade elitizada e corporativista (Entrevista 12).

A nossa crítica é: pra quem elas formam? Pra quem a ciência está a serviço? Ela está a serviço do capital, não é? (Entrevista 2).

A democratização da universidade implica concebê-la como um bem público, cujos bens simbólicos produzidos devem ser estar acessíveis a todos, sobretudo aos grupos sociais mais excluídos. Ao invés de uma universidade-fortaleza (que se coloca acima, numa posição superior e distante da comunidade onde está inserida), os MS defendem uma universidade-rede, que estabelece interações e amplia zonas de contato com a sociedade (Santos, 2005a). Uma universidade de proximidade implica assumir, neste sentido, novos compromissos pedagógicos, éticos e epistemológicos.

O primeiro desses compromissos é com a inclusão social e a justiça cognitiva. Os entrevistados destacam a importância das políticas de ações afirmativas e de democratização do acesso ao ensino superior. Tais políticas são fundamentais para que os filhos dos mais pobres possam acessar a universidade.

nós sempre defendemos o quanto é importante para a classe trabalhadora e para as populações de menor renda terem acesso ao ensino superior que sempre foi muito elitista no país. Apenas alguns atores sociais chegavam à universidade até pouco tempo atrás. Então esta questão sempre fez parte dos nossos sonhos, principalmente de quem mora no interior (Entrevista 7).

as famílias vivem dilemas cruciais, por que os filhos querem estudar, os pais querem ver os filhos estudando, mas os pais não têm dinheiro. O filho não tinha condições e tinha que abandonar o sonho de ter um curso superior (Entrevista 14).

Os sujeitos entrevistados destacam que o acesso à universidade e a apropriação social do conhecimento científico e da tecnologia são essenciais para a redução das desigualdades. Mais que em qualquer outra época, a justiça cognitiva é condição essencial para a justiça social e para o desenvolvimento humano. A injustiça cognitiva exclui as pessoas do acesso aos saberes que permitem constituí-las como seres autônomos e, além disso, priva-as das condições de se reconhecerem como produtoras de seus próprios conhecimentos e práticas. Mais que distribuição equitativa do saber científico, a justiça cognitiva promove uma abertura epistemológica e reforça os compromissos da universidade com a emancipação social (Santos, 2004; Arroyo, 2011).

A democratização da universidade, neste sentido, vai muito além do acesso. É um movimento de mão dupla (democratização de dentro para fora e de fora para dentro). As formas tradicionais e hegemônicas de conceber e realizar a relação universidade/sociedade são repensadas, dando espaço para o surgimento de novas interações entre os saberes científicos e não-científicos:

os trabalhadores, eles precisam dominar o conhecimento, os trabalhadores precisam se apropriar da ciência e produzir ciência e conhecimento de maneira que possa mudar sua

vida, e quando a gente fala de mudar de vida, não só a vida pessoal, mas uma coisa mais coletiva (Entrevista 3).

reconhecer que um agricultor conhece muito pela sua história de vida e fazê-lo compreender que, o que nós estamos construindo, é aquilo que ele também deseja, que é uma sociedade que tenha mais qualidade de vida, que ele percebe no cotidiano (Entrevista 12).

realizar pesquisas que sejam voltadas para os interesses dos pequenos, da classe trabalhadora, que hoje, muitas vezes, o capital se apropriou das ciências. Então nós queremos que a universidade dispute esses espaços, que a universidade venha pensar políticas e projetos de extensão e de pesquisa junto com nós (Entrevista 4).

Os MS criticam o histórico distanciamento entre quem produz o conhecimento científico e quem se apropria dele. Segundo os entrevistados, as universidades precisam estabelecer uma relação mais intensa e responsável com o conjunto das instituições e atores sociais, permitindo e incentivando uma maior participação na produção e na avaliação dos impactos que decorrem da aplicação do conhecimento. Neste sentido, quanto maior for a inserção da ciência na sociedade tanto maior será a inserção da sociedade na ciência.

Os entrevistados defendem o diálogo entre os saberes produzidos pela universidade e os produzidos pelos demais atores e instituições. A universidade precisa, neste sentido, declinar de sua pretensão monopolista e reconhecer os demais produtores de saberes e práticas. Os saberes científicos devem reconhecer e explorar as potencialidades dos saberes não-científicos produzidos fora da universidade.

O diálogo e a ecologia de saberes (interconhecimento) acaba sendo, também, um diálogo transdisciplinar. Os entrevistados destacam a importância dos pesquisadores dialogarem com os MS para compreenderem outros critérios de relevância científica e social, que vão além dos convencionalmente aceitos pela rigidez metodológica e pela hierarquia comumente presentes no meio acadêmico. Os MS defendem um modo de ser das universidades e uma forma de construir o conhecimento científico a partir de uma relação dialógica e interativa com a sociedade e com as suas principais necessidades.

### **Considerações finais**

Como evidenciamos ao longo deste trabalho, os MS defendem teses e formulam propostas que induzem as universidades a refletirem e a se autoavaliarem enquanto instituições que produzem e legitimam saberes e práticas. Apesar de não serem os atores mais influentes no debate e nos processos de definição das políticas de Educação Superior, os MS têm exercido um crescente papel na medida em que indagam e formulam proposições para um conjunto de temas ligados que vão do meio ambiente ao amplo espectro de questões ligadas à emancipação humana (direitos humanos, justiça social, inclusão, gênero, diversidade cultural, direito à educação, alimentação saudável, saúde pública, etc.). Eles desafiam as instituições universitárias a fortalecerem os seus compromissos socioambientais e éticos, e a se democratizarem de dentro para fora e de fora para dentro.

Longe de ser conclusivos, os resultados do presente estudo reforçam a necessidade de incorporar novas perspectivas nas análises sobre as relações entre universidade e sociedade e, inclusive, sobre o próprio conceito de autonomia na universitária contemporânea. Os fins da universidade encontram-se em permanentes disputas. Ao menos três grandes concepções de universidade estão presentes e procuram firmar-se como hegemônicas nas políticas institucionais das IES. Os MS, por sua vez, denunciam o elitismo, o excesso de academicismo e a privatização da ciência e da tecnologia. Neste sentido, eles distanciam-se tanto da concepção elitista e tradicional de Educação Superior (comum nas universidades do saber de tradição humboldtiana), quanto do modelo gerencial, típico das IES voltadas para o para o setor empresarial.

Os MS desafiam as IES a estabelecerem diálogos transdisciplinares que visam democratizar o conhecimento científico, a tecnologia e a inovação. Segundo eles, as universidades devem promover a justiça cognitiva e atuar como dinamizadoras do desenvolvimento humano e da sustentabilidade.

## Referências

- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AVRITZER, Leonardo. Além da dicotomia Estado / Mercado: Habermas, Cohen e Arato. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 36, p. 213-222, 1993.
- BENZAQUEN, Júlia Figueiredo. *Universidades dos movimentos sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais*. 330f. Doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Coimbra, 2020.
- BONI, Valdete. Movimento de mulheres camponesas: um movimento camponês e feminista. *Revista Grifos*, n. 34/35, p. 67-88, 2013.
- CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CASTELLS, Manuel. *Ruptura: a crise da democracia liberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- CASTRO, Paulo Afonso de Souza. *Angelo Cretã e a retomada das terras indígenas no Sul do Brasil*. 159f. Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.
- COHEN, Jean; ARATO, Andrew. *Civil society and political theory*. Cambridge: MIT Press, 1992.
- DAL RI, Neuza Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra. *Revista Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1379-1402, 2004.
- DRUCKER, Peter. *Uma era de descontinuidade: orientações para uma sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- ETZKOWITZ, Henry. *The triple helix: university, industry, government innovation in action*. London: Routledge, 2008.
- ELAA. *Escola Latino Americana de Agroecologia*. 2020. Disponível em: <http://elaa.redelivre.org.br>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- FAVARETO, Arilson. Agricultores, trabalhadores: os trinta anos do novo sindicalismo rural no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 21, n. 62, p. 27-44, 2006.
- FEUP. *Federación Española de Universidades Populares*. 2020. Disponível em: <http://www.feup.org>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- FETRAF-SUL. *Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul*. 2020. Disponível em: <http://www.fetrafsul.org.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

- GOHN, Maria da Gloria (Org). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOHN, Maria da Gloria. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2006.
- GOHN, Maria da Gloria. *Sociologia dos movimentos sociais*. São Paulo: Cortez, 2013.
- GOLIN, Tao. *A guerra guaraníca: o levante indígena que desafiou Portugal e Espanha*. Porto Alegre: Terceiro Nome, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. New Social Movements. *Telos*, n. 49, p. 33-37, 1981.
- IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- II PNERA. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Glx7YE>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e a educação. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 502-509.
- LARANJEIRA, Sônia (Org.). *Classes e movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- LERRER, Debora. Preparar gente: a Educação Superior dentro do MST. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 20, n. 2, p. 451-484, 2012.
- LEYDESDORFF, Loet. *The knowledge-based economy*. Chicago: Universal Publishers, 2006.
- LUZ, Dionata Luiz Plentz da. *Movimentos sociais e Educação Superior: a atuação do MST na promoção da justiça cognitiva*. 148f. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Santa Catarina, 2018.
- MACHADO, Paulo Pinheiro. *Lideranças do Contestado: a formação e a atuação das chefias caboclas – 1912-1916*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004.
- MARTINS, Carlos Benedito. Universidade não pode virar refém de pautas políticas, diz sociólogo. *Folha de S. Paulo*. 19 ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3p8rrbM>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- MEDEIROS, Evandro Costa de. A dimensão educativa da mística sem terra: a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes. 212f. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.
- MELUCCI, Alberto. Um objeto para os movimentos sociais? *Lua Nova*, n. 17, p. 49-66, 1989.
- MAB. *Movimento dos Atingidos por Barragens*. 2020. Disponível em: <https://mab.org.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- MMC. *Movimento das Mulheres Camponesas*. 2020. Disponível em: <https://www.mmcbrazil.com.br/site/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- MPA. *Movimento dos Pequenos Agricultores*. 2020. Disponível em: <https://mpabrazil.org.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- MST. *Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- MINTO, Lalo. A Escola Nacional Florestan Fernandes e o ensino superior no MST: origens históricas e concepções teórico-práticas. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 65, p. 310-327, 2015.
- NIEROTKA, Rosileia; TREVISOL, Joviles Vitorio. *Ações afirmativas na Educação Superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul*. Chapecó: Editora UFFS, 2019.
- OSORIO, Agustín Requejo. As universidades populares: contexto e desenvolvimento de programas de formação de pessoas adultas. *Revista Lusófona de Educação*, n. 8, p. 133-153, 2006.
- O'BYRNE, Darren; BOND, Christopher. Back to the future: the idea of a university revisited. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 36, n. 6, p. 571-584, 2014.
- PALACIOS, Leopoldo. Las universidades populares. *Filosofía em Español*. jun. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2U4Nh1F>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- PITA, António Pedro. O poder de saber – competências e cultura nas universidades republicanas de educação popular. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 27/28, p. 249-274, jun. 1989.

- OFFE, Claus. New social movements: challenging the boundaries of institutional politics. *Social Research*, v. 52, n. 4, p. 817-868, 1985.
- RADIN, Jose Carlos. *Representações da colonização*. Chapecó: Argos, 2009.
- RENK, Arlene. *Sociodicéia às avessas*. Chapecó: Argos, 2000.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a new common sense*. New York: Routledge, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre as ciências" revisitado*. Porto: Afrontamento, 2004, p. 237-280.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005a.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005b.
- SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.
- TOURAINE, Alain. An introduction to the study of social movements. *Social Research*, v. 52, n. 4, p. 749-787, 1985.
- TREVISOL, Joviles Vítório; LÓ, Marcelo. *Educação e política: movimentos sociais e participação no processo de criação da UFFS*. Documentário. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014.
- UNESCO. *Toward knowledge Societies: for peace and sustainable development*. Unesco. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3mXTnx0>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- UFFS. *Universidade Federal da Fronteira Sul*. 2020. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- VALENTINI, Delmir. *Atividades da Brazil Railway Company no sul do Brasil: a instalação da Lumber e a Guerra do Contestado*. 301f. Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- ZIZEK, Slavoj. O violento silêncio de um começo. In: HARVEY, David. *Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- WARD, Steven. *Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education*. London: Routledge, 2014.