

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

**CONCEIÇÃO COUTINHO MELO**

**O CURSO TÉCNICO EM COOPERATIVISMO REALIZADO ATRAVÉS DO  
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA):  
UMA ANÁLISE BASEADA NA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES**

**PORTO ALEGRE**

**2016**

**CONCEIÇÃO COUTINHO MELO**

**O CURSO TÉCNICO EM COOPERATIVISMO REALIZADO ATRAVÉS DO  
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA):  
UMA ANÁLISE BASEADA NA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Rural.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Dabdab Waquil

Coorientador: Prof. Dr. Fábio de Lima Beck

**PORTO ALEGRE**

**2016**

#### CIP - Catalogação na Publicação

Melo, Conceição Coutinho

O curso técnico em cooperativismo realizado através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) : uma análise baseada na abordagem das capacitações / Conceição Coutinho Melo. -- 2017. 178 f.

Orientador: Paulo Dabdab Waquil.

Coorientador: Fábio de Lima Beck.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Abordagem das capacitações. 2. Educação do campo. 3. PRONERA. 4. Desenvolvimento rural. 5. Amartya Sen. I. Waquil, Paulo Dabdab, orient. II. Beck, Fábio de Lima, coorient. III. Título.

**CONCEIÇÃO COUTINHO MELO**

**O CURSO TÉCNICO EM COOPERATIVISMO REALIZADO ATRAVÉS DO  
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA):  
UMA ANÁLISE BASEADA NA ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Rural.

Aprovada em: Porto Alegre, 29 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Paulo Dabdab Waquil – Orientador  
UFRGS

---

Prof. Dr. Fábio de Lima Beck – Co-orientador  
UFRGS

---

Prof. Dr. Leonardo Xavier da Silva  
UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Dias Kühn  
UFRGS

---

Prof. Dr. Nelton Luis Dresch  
UFRGS

Dedico à minha mãe (D. Vina), minha irmã  
(Patricia Coutinho Melo) e ao meu pai, o  
“seu Veras” (*In Memoriam*), que foi o  
primeiro a me ensinar que riqueza  
material não é o principal em nossa vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, incomensuravelmente, à minha irmã, que contribuiu de forma significativa principalmente na realização das gravações das entrevistas. Como também à minha mãe, que soube lidar da melhor forma com os períodos tensos que ocorreram durante o mestrado, demonstrando todo seu amor.

Agradeço de forma especial ao Prof. Paulo Waquil, meu orientador, que tranquilamente e de forma segura conduziu esse processo, confiando no meu trabalho, apoiando e incentivando em todos os momentos. Prof. Waquil, o senhor tornou-se para mim uma referência não apenas profissionalmente, mas de ser humano. Muito obrigada por tudo!

Ao prof. Fábio de Lima Beck, que aceitou o convite de co-orientar este trabalho, meus sinceros agradecimentos. Nossas reuniões foram bastante proveitosas em todo o processo da pesquisa.

Agradeço à prof.a Daniela Dias Kühn e aos prof.s Leonardo Xavier da Silva e Nelson Luis Dresch, por aceitarem participar da banca examinadora dessa dissertação.

Para a realização desse trabalho, muitas outras pessoas e instituições estiveram envolvidas, direta ou indiretamente. Agradeço imensamente aos egressos do TAC, ao MST, que através de seus dirigentes e militantes do RS, MG, CE, PA e MS, acolheu a pesquisa e contribuiu de várias formas para que a mesma pudesse ser realizada. Agradeço também à direção da Concrab, Coceargs, IEJC, Ipe Campo e Iterra, as quais deram apoio para que esta pesquisa fosse possível. Agradeço em especial ao Levino, Denise, Diana Daros, Vera, Miguel Stedile, Pardal, Gauchinho, Chicão, Rubens, Edgar Kolling, Nelson Kulpinski, Dário, Vanderlei, Kátia (veterinária), Clarice Felisbino, Antonio Kanova, Viviane, Leure, Eduardo, Evandro, Nilmar, Paçoca (RS), Helenice, Davy, Daniel (MG), Emanuelli, Carlinhos, Filho, Edson, Ulisses, Janiel, Edson, Sabá, Agno, João, Claudinha, Marivaldo (PA), Márcia, Tigrinho, Zezinho, Eliel, Muiara, Eduardo, Everton, Gilson (MS), Edite (PR), Sheila, Marcel e Antônio José (CE).

Pela minha liberação para o mestrado, agradeço ao Incra, nas pessoas do Sr. Superintendente, Roberto Ramos, e da Coordenadora Nacional do Pronera, Raquel Vuelta. Também agradeço à ex-Coordenadora Nacional do Pronera e atual prof.a da

UNB, Clarice Aparecida dos Santos e ao Chefe da Divisão de Educação do Campo, Nelson Marques Felix. Pela continuidade do trabalho do Pronera no Incra e pelas informações sistematizadas e repassadas a mim, agradeço à Camila Frota e à Malu, uma grande referência de servidora pública. Pelo apoio dentro e fora dessa autarquia, não apenas em relação ao mestrado, agradeço à Keila Reis e Verônica Fernandes, que durante minha caminhada profissional, tornaram-se parte da minha família.

Aos colegas do grupo de pesquisa, coordenado pelo Prof. Waquil, quero agradecer pela acolhida e aprendizados (Alessandra Matte, Lívio Claudino, Lúcio Muchanga, Dieisson Pivoto, Rafaela Vendruscolo, Pedro Xavier, Luciana Scarton, Chaiane Leal, Rodolfo Arns, Débora Favero e Carolina Souza).

Aos professores, servidores e terceirizados que compõem o PGDR, muito obrigada pelo aporte que recebi desde a época em que eu fui aluna especial deste programa.

Aos colegas do PGDR (mestrado e doutorado), que me incentivaram desde a elaboração do projeto para a seleção até o encerramento do mestrado. Dentre tantos, gostaria de agradecer em especial à Ana Cláudia Meira, Santiago Millan, Amália Sofia, Nadir Paula, Alessandra Caumo, Maria Araújo, Gitana Nebel, Alessandra Luther, Judith Herrera e Eduardo Sanguinet.

Meu enorme agradecimento à amiga (irmã) de todas as horas, Luciana Siqueira, que tive a honra de conhecer no mestrado, por toda a sua ajuda nos momentos mais difíceis dentro e fora da Universidade. Muito obrigada pelos puxões de orelha, estudos e cafés compartilhados durante esses dois anos.

Pela amizade, trocas de ideias e ajuda constante sobre normas ortográficas, como também pela revisão prévia dessa dissertação, quero agradecer à Joice Nunes, da empresa Papel Ofício e à Talissa pela revisão final. Agradeço à Jéssica Coutinho, Angelita Abegg, Atena Rudá, Helena Marques, Rita, Dariane, Paula Sandrine, Adolfo Pizzinato, Eric e Gabi Seger por terem contribuído de diferentes maneiras para que este trabalho pudesse ser realizado.

Agradeço o incentivo, debates teóricos, conversas descontraídas e desabafos, dos amigos Leonardo Farias, Hulda Rocha, Itamar Jr. e Marília Gomes. A esta agradeço, também, pela confecção de um mapa utilizado neste trabalho. Obrigada pela sua disponibilidade, mesmo no momento mais desafiante da sua vida.

Agradeço ao amigo Welington Lira pela disponibilidade de confeccionar os mapas temáticos.

Agradeço a Deus por, dentre outras coisas, ter colocado todas essas pessoas no meu caminho.

“O desenvolvimento econômico do Brasil, quando medido através dos índices da renda média *per capita*, não pode ser contestado. Mas, se procuramos aferi-lo, através da distribuição real das rendas pelos diferentes grupos sociais, mostra-se êle então bem menos efetivo. E a verdade é que o progresso social não se exprime apenas pelo volume da renda global ou pela renda média *per capita*, que é uma abstração estatística, e sim por sua distribuição real. E esta distribuição, em lugar de melhorar, de mostrar sua tendência a uma benéfica dispersão, cada vez mais se concentra em certas áreas e nas mãos de certos grupos.”

(Josué de Castro)

## RESUMO

A Abordagem das Capacitações, de Amartya Kumar Sen, é uma teoria da justiça social que reconhece no processo de desenvolvimento a expansão das liberdades, ocasionando a eliminação de privações, as quais limitam as escolhas das pessoas para exercerem sua condição de agente. As capacidades (*capabilities*) para atingir o bem-estar é que precisam ser igualadas e expandidas. As oportunidades, devem ser proporcionadas com base na justiça social como equidade. Pela diversidade própria do ser humano em relação a características pessoais e externas, oportunidades sociais podem requerer ação pública de modo a atender essas especificidades, para que os indivíduos possam realizar funcionamentos (estados e ações de uma pessoa). Para combater essas desigualdades, políticas de redistribuição e reconhecimento são fundamentais, sobretudo, no meio rural em relação ao sistema educacional. Apesar da educação ser um direito previsto constitucionalmente, o histórico da educação rural é de precarização. Com o surgimento da luta em prol da Educação do Campo, é criado em 1998, como resposta às reivindicações dos movimentos sociais, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Anteriores a este programa, já existiam práticas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, dentre as quais destacava-se o Curso Técnico em Cooperativismo – TAC. Esta dissertação pretendeu investigar se o curso Técnico em Cooperativismo – TAC, realizado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera no Rio Grande do Sul, interfere na realização de funcionamentos e expansão das capacitações de seus egressos. Durante a pesquisa exploratória, foi realizada uma imersão no cotidiano do Instituto Técnico de Capacitação e Reforma Agrária – Iterra. Além disso, foram gerados dados quantitativos, com os quais foi possível traçar o perfil das turmas do TAC, através da estatística descritiva. Foram realizadas entrevistas com egressos de seis estados brasileiros e com representantes da Concrab e Coceargs, entidades responsáveis pelo TAC em nível nacional e estadual, respectivamente. Os objetivos deste trabalho foram alcançados, sendo concluído que o TAC tem contribuído para a expansão das capacitações e funcionamentos de seus egressos, com repercussões no desenvolvimento dos assentamentos, sendo que os resultados permitiram conhecer muito além das variáveis de análise propostas inicialmente.

**Palavras-chave:** Abordagem das capacitações. Educação do campo. Técnico em Cooperativismo. Iterra.

## ABSTRACT

The Capability Approach, by Amartya Kumar Sen, is a social justice theory that acknowledges the expansion of freedoms in the development process, which results in the elimination of deprivations, a limiter of people's choice to exercise their agency. The capabilities, or opportunities, to achieve well-being is what needs to reach equality and expanded. The opportunities should be provided on basis of social justice as equity. Due to the humanity diversity, regarding personal and external characteristics, social opportunities might require public action in order to meet those peculiarities, so that individuals can perform functionings (states and actions of a person). In order to fight off these inequalities, policies of redistribution and acknowledgement are fundamental, especially in the countryside, concerning the education system. Even though education is a constitutional right, the history of rural education shows a state of precariousness. With the arrival of movements fighting for Rural Education, the National Program of Education in the Agrarian Reform – Pronera, was created in 1998, as a response to the social movement requests. Before this program, there were already pedagogical practices of the Landless Rural Workers Movement (MST), amongst which the Cooperative Technical Course (TAC) is highlighted. This essay intends to investigate if the Cooperative Technical Course – TAC, created by the National Program of Education in Agrarian Reform – Pronera in Rio Grande do Sul, affects the functionings and expansion of capabilities of its egress students. During this exploratory research, there was an immersion in the daily activities of the Technical Institute of Capacitation and Agrarian Reform – Iterra. Also, quantitative data was generated, which allowed the profiling of the classes in TAC, through Descriptive Statistics. Interviews with former students from six states and with representatives of Concrab and Coceargs were conducted, two entities responsible for TAC in national and state level, respectively. The objectives of this study were achieved, with the conclusion that TAC has significantly contributed to the expansion of capabilities and functionings of their egress students, with impacts over settlements development. The results also enabled us to gather much more knowledge than the initial variables proposed.

**Keywords:** Capability approach. Rural education. Technical in Cooperativism. Iterra.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Amartya Kumar Sen .....	28
Figura 2 - Tipos de privações de liberdades .....	31
Figura 3 - Quadro comparativo dos clássicos da Sociologia Econômica .....	42
Figura 4 - Taxas de não-alfabetizados por domicílio .....	52
Figura 5 - Pedagogia da Alternância .....	55
Figura 6 - Vista parcial do Iterra: entrada principal .....	79
Figura 7 - Resultado de oficina de arte com sementes (TAC - turma 14) .....	82
Figura 8 - Tempo Cultura no Iterra .....	83
Figura 9 - Mapa das viagens de campo .....	98
Figura 10 - Tempo Cultura/Jornada Socialista .....	99
Figura 11 - Tempo Formatura .....	99
Figura 12 - Tempo Aula .....	100
Figura 13 - Tempo Leitura .....	100
Figura 14 - Atividade no Tempo Comunidade em Governador Valadares-MG ..	101
Figura 15 - Mapa Geral das turmas 05 a 13 .....	105
Figura 16 - Origem dos ingressantes por região .....	106
Figura 17 - Origem dos egressos por região .....	107
Figura 18 - Evasão por região .....	108
Figura 19 - Número de educandos evadidos .....	108
Figura 20 - Idade dos egressos .....	109
Figura 21 - Egressos por sexo .....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas qualitativas do TAC.....	84
Quadro 2 - Ingressos e Egressos do TAC executado pelo Pronera/RS .....	85
Quadro 3 - Quadro Analítico .....	92
Quadro 4 - Distribuição dos egressos entrevistados por origem .....	97
Quadro 5 - Perfil dos egressos entrevistados .....	112
Quadro 6 - Variáveis Encontradas .....	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos egressos entrevistados por turma .....	97
Tabela 2 - Comparativo dos dados do Incra e Iterra .....	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Adm.	Administração
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEED	Conselho Estadual de Educação
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância.
CF	Constituição Federal
CFR	Casa Familiar Rural
CNAPO	Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
Coceargs	Cooperativa Central dos Assentamentos do Rio Grande do Sul
Concrab	Confederação das Cooperativas da Reforma Agrária
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
Coopan	Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita LTDA
Coopava	Cooperativa de Produção Agropecuária Vista Alegre Piratini LTDA
Cooptar	Cooperativa de produção Agropecuária Cascata LTDA
Copat	Cooperativa de produção Agropecuária dos Assentamentos em Tapes LTDA
Coperaf	Programa Nacional de Fortalecimento do Cooperativismo e Associativismo Solidário da Agricultura Familiar e da Reforma Agrária
CPA	Cooperativa de Produção Agropecuária
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Crub	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DER	Departamento de Educação Rural
EFA	Escola de Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio

Enera	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundep	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Ipecampo	Instituto de Pesquisa e Educação do Campo
ITerra	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
LOC	Laboratório Organizacional de Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
Master	Movimento dos Agricultores Sem-Terra
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMTR	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Projeto de Assentamento
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural
PIB	Produto Interno Bruto
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnera	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PQRA	Pesquisa Sobre Qualidade na Reforma Agrária
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Prouni	Programa Universidade para todos
SCA	Sistema Cooperativista dos Assentados
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SR	Superintendência Regional
TAC	Curso Técnico em Administração de Cooperativas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Ultab	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unicopas	União Nacional das Organizações Cooperativistas Solidárias

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b>Abordagem das Capacitações.....</b>	<b>28</b>
2.1.1	Amartya Kumar Sen.....	28
2.1.2	Desenvolvimento como liberdade.....	30
2.1.3	Funcionamentos ( <i>Functionings</i> ), Capacitações ( <i>Capabilities</i> ) e Intitulentos ( <i>Entitlements</i> ).....	33
2.1.4	Ideia de Justiça.....	35
2.1.5	Operacionalização da Abordagem das Capacitações e desenvolvimento rural . .....	39
<b>2.2</b>	<b>Sociologia e Desenvolvimento Rural .....</b>	<b>41</b>
2.2.1	Sociologia do Desenvolvimento.....	41
2.2.2	Desenvolvimento Rural.....	45
<b>2.3</b>	<b>Educação do campo: redistribuição e reconhecimento frente às desigualdades e às diferenças sociais .....</b>	<b>48</b>
2.3.1	Educação como direito .....	48
2.3.2	Educação rural e educação do campo .....	51
<b>3</b>	<b>CAMPO EMPÍRICO.....</b>	<b>66</b>
<b>3.1</b>	<b>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera .....</b>	<b>66</b>
<b>3.2</b>	<b>Contextualizando o campo empírico .....</b>	<b>74</b>
3.2.1	Surgimento do Iterra, IEJC e Ipe Campo .....	74
3.2.2	Estrutura e funcionamento do Iterra, IEJC e Ipe Campo .....	78
<b>3.3</b>	<b>Curso Técnico em Cooperativismo – TAC .....</b>	<b>83</b>
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>87</b>
<b>4.1</b>	<b>Universo da pesquisa.....</b>	<b>87</b>
<b>4.2</b>	<b>Escolha do tema de pesquisa e abordagem teórica.....</b>	<b>88</b>
<b>4.3</b>	<b>Pesquisa exploratória.....</b>	<b>90</b>
<b>4.4</b>	<b>Definição das variáveis .....</b>	<b>91</b>
<b>4.5</b>	<b>Elaboração dos roteiros de entrevistas e pré-testes com egressos e Coceargs .....</b>	<b>93</b>
<b>4.6</b>	<b>Pesquisa de campo .....</b>	<b>95</b>
<b>4.7</b>	<b>Análise dos resultados.....</b>	<b>101</b>

<b>5</b>	<b>O PERFIL DOS EGRESSOS DO TAC E A EXPANSÃO DAS CAPACITAÇÕES .....</b>	<b>103</b>
<b>5.1</b>	<b>Perfil das turmas do TAC .....</b>	<b>103</b>
<b>5.2</b>	<b>Entrevistas com egressos .....</b>	<b>111</b>
<b>5.3</b>	<b>Entrevistas com representação da Concrab e Coceargs.....</b>	<b>128</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EGRESSOS.....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COCEARGS/CONCRAB.....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA EGRESSOS .....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA CONCRAB/COCEARGS .....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE E – INFORMAÇÕES GERAIS DO ASSENTAMENTO ITAMARATI I E II - PONTA PORÃ - MS .....</b>	<b>154</b>
	<b>APÊNDICE F – INFORMAÇÕES GERAIS DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II - CASTANHAL- PA.....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE G – INFORMAÇÕES GERAIS DO ASSENTAMENTO OZIEL ALVES PEREIRA - GOVERNADOR VALADARES-MG.....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE H – INFORMAÇÕES GERAIS DO ASSENTAMENTO INTEGRAÇÃO GAÚCHA - ELDORADO DO SUL-RS.....</b>	<b>163</b>
	<b>APÊNDICE I – DADOS EGRESSOS .....</b>	<b>165</b>
	<b>APÊNDICE J - LISTA DAS COOPERATIVAS DO RS VINCULADAS À COCEARGS .....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE K – Mapa temático Turma 05.....</b>	<b>168</b>
	<b>APÊNDICE L – Mapa temático Turma 06 .....</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE M – Mapa temático Turma 07.....</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE N – Mapa temático Turma 08.....</b>	<b>171</b>
	<b>APÊNDICE O – Mapa temático Turma 09.....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE P – Mapa temático Turma 10 .....</b>	<b>173</b>
	<b>APÊNDICE Q – Mapa temático Turma 11.....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE R – Mapa temático Turma 12.....</b>	<b>175</b>
	<b>APÊNDICE S – Mapa temático Turma 13.....</b>	<b>176</b>

<b>ANEXO A – OBJETIVOS DO PRONERA.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO B – OBJETIVOS DO CURSO TAC .....</b>	<b>178</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Leonardo Boff, em seu livro *A Águia e a Galinha*, afirma que “Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.” (1997, p. 9).

Portanto, a releitura de uma realidade empírica pode ser realizada de diversas formas, por meio de diferentes abordagens teórico-metodológicas, de acordo com as escolhas de quem irá realizá-la.

Para esta dissertação, as opções escolhidas, tanto no que se refere ao campo empírico quanto no que concerne à abordagem teórica, conectam-se com parte da história de vida da autora principal. Seus pés pisam há mais de uma década na esfera de políticas públicas — assessoria técnica, social e ambiental e educação do campo — em assentamentos rurais de reforma agrária. Sua cabeça pensa a partir desse “chão”, compreendendo que o desenvolvimento rural e dos assentamentos não se restringem à produtividade e às inovações tecnológicas.

Existem muitas vertentes teóricas que se baseiam na geração de renda como variável imprescindível ao desenvolvimento. Estas abordagens não dariam conta, portanto, da complexidade do assunto tratado nesta pesquisa. Resolveu-se, pois, lançar mão de uma abordagem multidimensional na qual o desenvolvimento fosse analisado para além da geração de renda, incluindo o debate acerca da justiça social e tendo em vista que a perspectiva da educação do campo possa ter o aceite como parte integrante do desenvolvimento rural. Dessa forma, a que mais se adequa à perspectiva deste trabalho é a Abordagem das Capacitações — ou Abordagem das Capacidades, a depender da tradução.

A Abordagem das Capacitações foi desenvolvida por Amartya Kumar Sen a partir de um diálogo, em muitos aspectos, com a filósofa Marta Nussbaum. Amartya Sen é filósofo e economista indiano cujas contribuições teóricas serviram de base para a criação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Crítico da abordagem utilitarista, Sen (2010) propõe uma nova forma de considerar os elementos constituintes da análise do bem-estar. O autor afirma que a renda passa a ser um meio de realizações, e não o fim em si do desenvolvimento. Por esta razão, o Produto Nacional Bruto (PNB) de um país, ou até mesmo o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, não reflete a realidade de desenvolvimento

do mesmo. Isto porque outras questões podem ser mais relevantes que a renda *per capita*, em uma análise avaliatória de desenvolvimento humano. Ele sugere, pois, que outras variáveis devam ser ponderadas na base informacional, como, por exemplo, idade, estado de saúde, escolaridade, clima social, etc. (SEN, 2010)

Para efeitos de exemplificação, apresenta-se a análise de duas situações familiares hipotéticas, nas quais ambas as famílias recebem dois salários mínimos de renda mensal e são compostas por cinco membros, sendo que apenas dois estão empregados. Em uma família, todos possuem boas condições de saúde, moram em imóvel alugado e contam com atendimento em equipamentos sociais públicos no entorno comunitário. A outra família, por sua vez, também mora em imóvel alugado, porém localizado em comunidade sem atendimento básico de saúde e escolas. Possui no seio familiar uma pessoa que depende de tratamento específico, havendo muitos gastos com remédios e transporte para consultas médicas e escola. Além disso, por conta da distância do grande centro urbano, os gêneros alimentícios possuem preços mais elevados.

Diante dessas duas situações, indaga-se o seguinte: a renda, de igual montante para as famílias, consegue oferecer as mesmas satisfações?

Utilizando conceitos da Abordagem das Capacitações, a pergunta se tornaria a seguinte: o meio renda oferece as mesmas condições para as famílias escolherem o tipo de vida que elas valorizam ter? Ou, ainda: a renda é suficiente para realizar os funcionamentos? – realizações que uma pessoa pode considerar valiosas fazer ou ser, ou seja, “ações” (*doings*) e “estados” (*beings*) de uma pessoa.

Outro conceito importante da abordagem seniana diz respeito às capacitações (*Capabilities*), que são as oportunidades (intitamentos) reais, portanto, de uma pessoa. Em outras palavras, a “capacidade” (*Capability*) consiste nas combinações alternativas de funcionamentos cuja realização é factível para ela. Pode, no entanto, haver intitamentos, que mesmo estando disponíveis, não são valorizados e por esse motivo não são convertidos em funcionamento. Daí a importância da elaboração e implementação de políticas públicas, debatidas de forma ampla pela sociedade.

Como foi mencionado anteriormente, na última década, o “chão” percorrido pela autora do presente trabalho é bastante complexo para ser analisado a partir de uma visão utilitarista, monetária, visto que a reforma agrária e a educação do campo

envolvem questões muito mais importantes que a renda, por si só, pode proporcionar.

Portanto, a Abordagem das Capacitações foi a que mais se adequou à análise do campo empírico desta pesquisa, qual seja, o curso técnico em cooperativismo — TAC —, realizado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Além disso, a escolha da abordagem teórica também é uma escolha ético-política, de forma que a polêmica em torno da neutralidade na pesquisa não se aplica neste estudo.

No final dos anos de 1990, este programa surge como uma política social compensatória, face ao tensionamento de diversos atores sociais, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), frente ao governo federal, à época do então presidente Fernando Henrique Cardoso, cuja gestão foi marcada pelo recrudescimento do Estado mínimo. Isso ocasionou a forte pressão política em relação ao debate sobre o atendimento às famílias rurais<sup>1</sup> de acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Nesse contexto, a educação rural, além de não dar conta da demanda quantitativa, possuía uma metodologia de ensino desconectada da realidade dessas famílias.

Nesta conjuntura, o Pronera teve seu marco político em meados de julho de 1997, quando ocorreu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), na Universidade de Brasília (UNB). Este evento foi promovido pelos seguintes atores: MST, UNB, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Em 1998, em Luziânia (GO), estes mesmos atores sociais promoveram a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, e a partir disso deu-se início à Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, que defende o campo como um espaço de vida digna e a construção de uma educação voltada à realidade concreta das famílias rurais.

Este acúmulo de ações, discussões e articulações, aliado ao apoio da sociedade à reforma agrária, culminou na criação do Pronera, através da Portaria nº

---

<sup>1</sup> Neste trabalho convencionou-se utilizar o termo rural e campo como sinônimos quando fazem referência à diferenciação ao conceito de urbano (famílias rurais, sujeitos do campo, desenvolvimento rural/ do campo, dentre outros). Porém, quando há referência à educação, devido à vasta discussão acerca das diferenças conceituais nesse âmbito, utiliza-se os termos educação rural/no campo e educação do campo como conceitos distintos, conforme será explicado no II Capítulo.

10 de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, sendo executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Nesta Portaria, destaca-se o objetivo do Pronera de fortalecer a educação nos projetos de assentamentos de reforma agrária, utilizando metodologias específicas para o campo que contribuíssem para o desenvolvimento rural sustentável destes. Este Programa, apesar de ter sido criado em 1998, torna-se reconhecido normativamente como Política Pública somente a partir do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

Na Pesquisa sobre Qualidade na Reforma Agrária (PQRA) realizada pelo Incra em 2010, os dados da amostragem sobre a educação em assentamentos rurais demonstram, em geral, a baixa escolaridade entre os assentados de todo o país. Apresenta, ainda, que as taxas de analfabetismo entre a população assentada no país caiu de uma média de 23% (apontado pela Pnera em 2004)<sup>2</sup> para uma média de 15,58%; queda apontada como resultado da atuação efetiva do Pronera junto a esta população. A região Sul apresenta um índice de assentados que completaram o ensino médio de 6,28%, e apenas 29,46% cursaram o nível fundamental completo. Somente 1,09% estão cursando nível superior (BRASIL, 2011, p. 12).

Dentre os cursos realizados no Rio Grande do Sul por meio do Pronera, destaca-se o Curso Técnico em Cooperativismo. Até o lançamento do novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, este curso era denominado Curso Técnico em Administração de Cooperativas, cuja sigla era e permanece sendo, tanto para o Pronera quanto para o MST, simplesmente "TAC".

O TAC surgiu em 1993. Todavia, em 1999, para a realização de uma turma do TAC (turma 05) foi firmado o primeiro convênio do Incra/Pronera com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra). No período compreendido entre 1999 e 2015, foram concluídas 09 turmas do referido curso, todas realizadas no Iterra por intermédio do Pronera (Pesquisa Direta, Incra/Pronera - RS, out/2015).

---

<sup>2</sup> Trata-se da 1ª Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pnera realizada em 2004 pelo MDA/Incra em parceria com o Instituto de Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira - Inep/Ministério da Educação. Foi realizada a 2ª Pnera pelas mesmas entidades acima, publicada no final de 2015 e com o intuito de formação de um banco de dados do Pronera - Datapronera.

Apesar da existência de algumas pesquisas sobre o referido curso, não foram localizados estudos com o mesmo enfoque proposto neste trabalho. Neles, foram abordados tanto o caráter pedagógico do trabalho das primeiras turmas, como o resultado do curso para o objetivo a que ele se propunha, qual seja, formar militantes do MST como estratégia de transformação da sociedade capitalista (CHRISTÓFFOLI, 2007; MENEZES NETO, 2003; CERIOLI, 1997).

Além disso, estes estudos se deram em período anterior à realização dos cursos do Pronera. Porém, na maioria dos casos, mesmo sendo analisados já como parte integrante de uma política pública, essa mudança não é explorada de forma contundente, muitas vezes o curso nesses trabalhos acadêmicos foi ignorado como parte integrante da execução de uma política pública.

Outro aspecto observado é que, nestes estudos, a pesquisa de campo se deu com assentados que ainda cursavam o TAC, ou seja, não foi avaliado o resultado do curso na trajetória de vida dos estudantes. Por último, a perspectiva teórica utilizada em todos esses trabalhos foi distinta da utilizada nesta pesquisa.

Christoffoli (2007), Menezes Neto (2003), Cerioli (1997), etc. apresentam a importância do TAC em razão da sua especificidade metodológica, isto é, do trabalho como elemento pedagógico e sua vinculação direta com o processo produtivo das cooperativas ligadas ao MST.

Atualmente, a duração do TAC é de três anos e meio, incluindo em seu currículo, a partir de 2003, aulas de Planejamento do Desenvolvimento Sustentável dos Assentamentos. Segundo Christoffoli (2007), esta mudança na estrutura curricular se deu para que se pudessem desenvolver metodologias que ajudassem a organizar os assentamentos.

Ademais, é importante ressaltar que, também com o intuito de organizar os assentamentos, foi constituída, em 1991 (apenas 02 anos antes do surgimento do curso TAC), a Cooperativa Central dos Assentamentos do Rio Grande do Sul (Coceargs), com sede na cidade de Porto Alegre.

Esta cooperativa, além de ter como finalidade organizar os assentamentos do estado, também surge com o intuito de representá-los, buscar linhas de crédito, articular assistência técnica e política dos assentados, organizar a produção e a agroindustrialização e incentivar a cooperação. Ligado à criação desta cooperativa central, o MST criou, com o objetivo de estimular e massificar a cooperação agrícola dentro dos assentamentos, a Confederação das Cooperativas da Reforma Agrária

(Concrab), em 1992, articulando todas as cooperativas em âmbito nacional (SANTALUCIA; HEGEDUS, 2005).

Desta forma, o TAC, quando da sua criação, em 1993, esteve estreitamente ligado ao desenvolvimento das discussões e práticas de cooperação dos assentamentos ligados ao MST, e “[...] surge como demanda do Movimento para a formação de quadros técnicos capazes de dar conta do gerenciamento das organizações associativas que vinham sendo constituídas nos assentamentos [...]” (CHRISTOFFOLI, 2005 p. 71).

Para os assentamentos do Rio Grande do Sul, este curso é estratégico, uma vez que contribui com a organização e o funcionamento das cooperativas centralizadas pela Coceargs. Porém, existe um questionamento que consideramos relevante: qual seria a contribuição deste curso na vida dos egressos?

Conhecer qualitativamente os resultados deste curso técnico, utilizando-se uma abordagem teórica ainda não utilizada para a análise da educação do campo, tornou-se um desafio que se pretendeu alcançar a partir do seguinte problema de pesquisa: o curso Técnico em Cooperativismo (TAC) realizado pelo Pronera no Rio Grande do Sul tem contribuído para a expansão das capacitações dos egressos?

A partir disso, delineou-se o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, investigar se o curso Técnico em Cooperativismo (TAC) interfere na realização de funcionamentos e expansão das capacitações de seus egressos.

Para alcançar este objetivo foram delineados três objetivos específicos:

- a) caracterizar o perfil e a trajetória dos egressos antes e depois de formados no TAC;
- b) identificar se o TAC pode ser considerado um instrumento de expansão das capacidades dos egressos; e
- c) conhecer a análise coletiva que se faz sobre o resultado do curso TAC, como instrumento de expansão de capacidades dos egressos, para o desenvolvimento dos assentamentos, sob o ponto de vista dos representantes da Cooperativa Central dos Assentamentos do RS (Coceargs).

Pretende-se, com este trabalho, contribuir para a discussão sobre a educação do campo como um dos alicerces para o desenvolvimento rural. Além disso,

intentamos fornecer uma contribuição acadêmica para um campo empírico ainda não explorado sob a égide da Abordagem das Capacitações.

Este trabalho possui aspectos de uma abordagem multidisciplinar, desde a composição dos pesquisadores envolvidos diretamente na concepção inicial desta investigação — uma assistente social, um engenheiro agrônomo e um pedagogo — até a sistematização dos resultados, que teve a contribuição de uma auxiliar administrativo para as degregações das entrevistas e de dois geógrafos para confecção de mapas temáticos. Além disso, no referencial teórico buscou-se a interseção de uma abordagem entre Economia e Educação, na tentativa de discutir o desenvolvimento sob um prisma multidimensional. Por fim, para a investigação dos resultados finais, foram utilizadas ferramentas da estatística descritiva, além da análise sociológica.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo esta introdução o primeiro. No segundo capítulo está organizado o referencial teórico utilizado, sendo a primeira parte iniciada com uma reduzida biografia do economista e filósofo Amartya Kumar Sen, o qual desenvolveu a Abordagem das Capacitações, conforme afirmamos anteriormente. Em seguida, são expostos os principais conceitos desta abordagem. A segunda parte deste capítulo se deteve na discussão teórica da educação do campo como um direito, suas especificidades e importância frente às desigualdades e às diferenças sociais.

No terceiro capítulo, destinado à apresentação do campo empírico desta pesquisa, inicia-se com um pequeno histórico do Pronera e seu reconhecimento como forma de materialização do direito à educação do campo. Após esta breve seção, detalhamos o curso Técnico em Cooperativismo (TAC), realizado pelo Pronera, desde o contexto no qual surge a demanda para este curso até o seu funcionamento nos dias atuais.

No quarto capítulo há o detalhamento dos procedimentos metodológicos deste estudo, apresentando todos os caminhos percorridos para atingir os objetivos desta pesquisa.

No quinto capítulo são apresentadas as análises das informações obtidas na pesquisa de campo, desde a pesquisa exploratória até a análise das entrevistas realizadas, as quais resultaram no alcance dos objetivos propostos.

Por fim, são tecidas algumas considerações acerca de todo o processo deste trabalho, observando os entraves encontrados e retomando algumas questões primordiais acerca dos resultados.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentado o aporte teórico utilizado, sem, contudo, ter-se a pretensão de fornecer uma revisão teórica assaz vasta, pelo caráter próprio de uma dissertação. Na primeira seção organizou-se uma reduzida biografia do economista e filósofo Amartya Kumar Sen, o qual desenvolveu a Abordagem das Capacitações. Em seguida, serão expostos os principais conceitos desta abordagem, que foram aplicados, sobretudo, na metodologia e análise de dados deste trabalho. Na seção seguinte será abordada a educação como um direito, as especificidades da educação do campo e sua importância frente às desigualdades e diferenças sociais.

### 2.1 Abordagem das Capacitações

#### 2.1.1 Amartya Kumar Sen<sup>3</sup>

A escolha da Abordagem das Capacitações como aporte teórico deu-se, principalmente, pela possibilidade de análise da educação do campo como componente constitutivo do desenvolvimento rural. Discorrer sobre esta abordagem teórica significa remeter-se às obras elaboradas por Amartya Kumar Sen nas duas últimas décadas. Segue uma breve apresentação do autor em questão.

Figura 1 – Amartya Kumar Sen



Fonte: Amartya Kumar Sen (2016)

Amartya Sen nasceu em 03 de novembro de 1933, na cidade universitária indiana de Santiniketan – em sânscrito: “moradia da paz”. Esta cidade foi fundada

---

<sup>3</sup> Sen (2001).

pelo filósofo hindu e reformador religioso, Debendranath Tagore, pai do polímata Rabindranath Tagore – poeta, músico, humanista, literato, dramaturgo – que foi o primeiro asiático a receber o prêmio Nobel de literatura.

O pai de Amartya Sen foi professor de Química. Sua mãe, assim como o próprio Amartya Sen, frequentou, em Santiniketan, a escola — que depois se tornou universidade — Visha-Bharati, criada por R. Tagore, que influenciou o pensamento e interesses de Sen.

Nesta escola, sua avó materna havia sido professora de sânscrito. Quando a família se mudou para Dhaka, Sen estudou no *St. Gregory's School*, e depois foi para o *Presidency College*, em Calcutá, completando sua formação superior no *Trinity College*, em Cambridge — anos depois se tornou reitor desta faculdade. Foi professor da *Delhi School of Economics*, da *London School of Economics* e da *Oxford University*.

Atualmente, é professor de Economia e Filosofia na *Harvard University*, tendo recebido o título *Thomas W. Lamont University Professor*, honra concedida a um número reduzido de professores na Universidade de Harvard.

Sen foi consultor do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Banco Mundial, e realizou pesquisas para a Universidade da Organização das Nações Unidas (ONU). Desde 1990, participa da elaboração do Relatório de Desenvolvimento Humano. Criou, juntamente com o economista paquistanês Mahbub ul Haq, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>4</sup>. Em 1998, ganhou o Nobel de Economia, por suas contribuições à economia do bem-estar. Seus trabalhos versam, prioritariamente, sobre desenvolvimento, desigualdade e justiça.

---

<sup>4</sup> “[...]no início da década de 90, foi criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com a finalidade de comparar o estágio de desenvolvimento relativo entre países. O IDH, além da renda, incorporou mais duas características desejadas e esperadas do desenvolvimento humano: a longevidade da população, expressa pela sua esperança de vida ao nascer, e o grau de maturidade educacional, avaliado pela taxa de alfabetização de adultos e pela taxa combinada de matrícula nos três níveis de ensino. A grande repercussão do índice juntamente com sua utilização para avaliação e formulação de políticas públicas levou, a partir de 1996, à sua estimação para os municípios brasileiros. Para tanto, foi necessário adaptar a metodologia, elaborada para hierarquizar o desenvolvimento de países, para aplicação no nível municipal. A estimação do IDH municipal possibilitou uma radiografia muito mais fiel da realidade brasileira, ao captar as diversas dimensões do desenvolvimento, além de oferecer uma melhor compreensão das disparidades inter-regionais e intermunicipais.” (ROCHA; MIRANDA, 2010, p. 2).

### 2.1.2 Desenvolvimento como liberdade

Amartya Sen relata, em sua obra *Desenvolvimento como Liberdade* (SEN, 2010), um fato presenciado na infância que vai marcá-lo profundamente, anos depois, em suas reflexões filosóficas: Kader Mia era um trabalhador diarista mulçumano que foi fazer um serviço ao lado da casa de Amartya Sen, quando este contava seus dez anos de idade. Kader Mia, nesta ocasião, fora esfaqueado na rua por um grupo de hindus, maioria naquela região. Amartya Sen deu-lhe água enquanto os adultos não chegavam para socorrer a vítima, e foi o próprio Amartya Sen e seu pai que o levaram ao hospital.

No caminho, Kader Mia contou-lhes que teve que fazer esse trabalho — a contragosto da esposa, pois sabia do perigo que seria adentrar naquela época numa região hindu —, porque estava sem dinheiro e sua família passava fome. No entanto, a despeito do esforço feito por Sen e seu pai, Kader Mia não resistiu e faleceu no hospital.

Kader Mia não precisaria ter entrado em uma área hostil em busca de uns míseros trocados naquela época terrível se sua família tivesse condições de sobreviver de outra forma. A privação de liberdade econômica pode gerar a privação de liberdade social, assim como a privação de liberdade social ou política, pode, da mesma forma, gerar a privação de liberdade econômica. (SEN, 2010, p. 23).

Para Sen (2010), a parte central do processo de desenvolvimento é a superação de privações de liberdades, que não significa apenas tornar a vida mais rica, mas tornar as pessoas seres sociais mais completos, interagindo e influenciando o mundo, exercendo sua condição de agente. Para os indivíduos exercerem esta condição, as privações de liberdade deverão ser eliminadas, e somente dessa forma os indivíduos teriam escolhas e oportunidades.

Algumas abordagens identificam o desenvolvimento como o crescimento do PNB; PIB; aumento de rendas individuais; industrialização; avanço tecnológico, etc. Na Abordagem das Capacitações, estes são os meios de expandir as liberdades, às quais também dependem de outros determinantes, como disposições sociais e econômicas e direitos civis. A liberdade é o fim e o meio do desenvolvimento; este é o objetivo em que, consoante o autor, devemos nos concentrar, e não apenas nos meios (2010).

Na Abordagem das Capacitações, a concepção de desenvolvimento, portanto, consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e oportunidades de as pessoas exercerem sua condição de agentes.

Nesse sentido, percebe-se uma concepção de desenvolvimento baseada na forma de vida que a pessoa tem e se ela teve ou não opção de levar a vida que leva. Para além de informações objetivas, Sen indica a necessidade de perceber a avaliação que o agente tem de sua própria condição. É preciso identificar se a pessoa valoriza sua vida e as opções que tem (ou ainda, se valoriza as opções que não pode ter ou se desconhece as opções disponíveis a outras pessoas). Diversos tipos de privações, encontradas tanto nos países ricos como nos países pobres, passam agora a incorporar uma noção de desenvolvimento que vai além da percepção da renda monetária. Sen aposta na análise de condições de vida e das oportunidades dos agentes para conscientizarem-se e exercerem sua “condição de agência”. É preciso perceber se, além das condições materiais de vida, as pessoas têm acesso a oportunidades que permitem que elas possam melhorar sua qualidade de vida. (KUHN, 2004, p. 37 - 38).

Sen (2010), para exemplificar seus argumentos, aponta algumas formas de privação da liberdade, as quais estão representadas na figura a seguir:

Figura 2 – Tipos de privações de liberdades



Fonte: Elaborado pela autora (2015). Baseada em Sen (2010).

A Abordagem das Capacitações reconhece o papel das diferentes formas de liberdade no combate a esses males, ou seja, a essas privações, como parte do processo de desenvolvimento. Acrescenta, ainda, que as liberdades se reforçam mutuamente, assim como uma privação pode levar a outras, como no caso de Kader Mia, o qual teve sua condição de agente restrita pela falta de oportunidade social, política e econômica.

É a partir do conjunto de oportunidades, que incluem o acesso a bens e serviços, que seria possível analisar o processo de desenvolvimento nos ambientes sociais. Ou seja, quanto maior a extensão dessas oportunidades, maior a liberdade da pessoa realizar sua 'agência' e então melhorar sua qualidade de vida, de acordo com os aspectos valorizados (KUHN, 2004, p. 38).

As disposições sociais, as quais envolvem muitas instituições — Estado, mercado, partidos, fóruns de discussão pública, mídias, etc — podem contribuir para a expansão e a garantia das liberdades dos indivíduos, vistos como agentes ativos de mudanças, e não como recebedores passivos de benefícios (SEN, 2010).

As políticas públicas podem funcionar por meio da promoção das liberdades instrumentais, como por exemplo, as oportunidades sociais, visando ao aumento das capacidades e liberdades substantivas. Desta feita, a análise do desenvolvimento requer uma compreensão integrada dos papéis respectivos dessas diferentes instituições e suas interações.

Sen (2010) avalia que as oportunidades sociais, como a educação formal, podem requerer ação pública e complementam oportunidades individuais — participação econômica e política —, além de favorecerem iniciativas para privações a serem vencidas.

No enfoque das capacitações, a expansão educacional assume vários papéis que influenciam na capacidade de exercício da liberdade humana de escolher um tipo de vida e não outro (SEN, 1993).

Com base nesta perspectiva, será analisado o campo empírico deste estudo, que envolve uma oportunidade social executada através de uma instituição pública a agentes ativos advindos de um movimento social rural. Porém, antes de esclarecer este processo, será necessário apresentar brevemente alguns conceitos da Abordagem das Capacitações, para fins de entendimento dos objetivos desta pesquisa e análise dos resultados.

### 2.1.3 Funcionamentos (*Functionings*), Capacitações (*Capabilities*) e Intitamentos (*Entitlements*)

A Abordagem das Capacitações procura avaliar a liberdade de escolha. Além do princípio da liberdade, outros dois componentes fundamentais dessa abordagem precisam ser esclarecidos: funcionamentos (*functionings*) e capacitações (*capabilities*).

Os funcionamentos são os elementos constitutivos do “estado” da pessoa. São o “ser” (*being*) e o “fazer” (*doing*) do ser humano. Em outras palavras, são as várias coisas que o indivíduo pode *ser e fazer*.

Capacitações (*capabilities*) são funcionamentos alternativos, ou seja, são estados ainda não executados efetivamente pela pessoa, mas que são passíveis disto (MATTOS, 2006), e tornam-se funcionamento por meio de um processo de escolha.

O conjunto capacitário (*capability ou capability set*) é o conjunto de todas as capacitações. Logo, o conjunto de possibilidades que a pessoa tem para levar a vida que deseja. Este conjunto está revelando, em última análise, a liberdade da pessoa em escolher a vida que deseja levar (MATTOS, 2006, p. 40).

Com base na perspectiva seniana, capacitação é um tipo de liberdade que permite realizar combinações alternativas de funcionamentos. Estes consistem em uma diversidade de coisas que uma pessoa pode considerar importante fazer ou ter. Isto não se resume à ideia de renda, pois esta é diferente de capacitação, visto que, a depender da idade, estado de saúde, etc., pode-se necessitar de mais renda para obter os mesmos funcionamentos.

Em contraste com as linhas de pensamento baseadas na utilidade ou nos recursos, na abordagem das capacidades a vantagem individual é julgada pela capacidade de uma pessoa para fazer coisas que ela tem razão para valorizar. Com relação às oportunidades, a vantagem de uma pessoa é considerada menor que a de outra se ela tem menos capacidade – menor oportunidade real – para realizar as coisas que tem razão para valorizar. O foco aqui é a liberdade que uma pessoa realmente tem para fazer isso ou ser aquilo – coisas que ela pode valorizar fazer ou ser (SEN, 2011, p. 265 - 266).

A expansão das escolhas tanto pode ser oportunidade — a própria pessoa pode escolher —, como também pode ser um ônus, ou seja, as escolhas têm que ser feitas pelas próprias pessoas, pois têm consequências na vida dos indivíduos e

arcar com as mesmas, ou seja, assumir que fez escolhas “indevidas” ao longo da vida.

Acrescente-se a isto o fato de que bem-estar (qualidade do estado da pessoa) e liberdade também podem mover-se em direção oposta, pois a busca por liberdades coletivas muitas vezes diminui o bem-estar do indivíduo, como ocorre com muitos militantes de movimentos sociais, por exemplo. Isto implica dizer que nem tudo que uma pessoa faz visa ao seu próprio bem-estar.

Outra implicação que a liberdade pode trazer consigo é o que Amartya Sen denomina de “escolha contrafactual”, que consiste no que alguém teria escolhido se tivesse escolha. Ou seja, algumas escolhas, são, na verdade, falta de outras apropriadas ao modo de vida que o indivíduo valoriza viver, como exemplifica Sen (2008):

[...] ‘jejuar’ como um funcionamento *não* é apenas passar fome; é *escolher passar fome quando se têm outras opções*. No exame do bem-estar realizado de uma pessoa que passa fome, é de interesse direto saber se ela está jejuando ou simplesmente não tem os meios para obter comida suficiente. Similarmente, escolher um estilo de vida não significa exatamente o mesmo que ter esse estilo de vida sem importar como foi escolhido, e o bem-estar de alguém depende de como seu estilo de vida veio a emergir (SEN, 2008, p. 92, grifos do autor).

Amartya Sen (2008), para mudar o foco de análise de fomes coletivas, introduz em seus estudos o termo intitamentos (*entitlements*), que se refere a pacotes alternativos de mercadorias sobre os quais uma pessoa pode ter controle e é capaz de escolher consumir. Os intitamentos incluem capacidades aplicadas ao espaço de mercadorias; capacidades estas dependentes de “regras para aquisição” estabelecidas pelos ordenamentos legal, político e econômico (SEN, 2008).<sup>5</sup>

Esta perspectiva propõe mudar o foco do problema na oferta da comida – escassez – para revelar a causa da falha nas capacidades das pessoas para dispor de pacotes de bens que possam satisfazer às suas necessidades de alimentação. Portanto, índices de produção de alimentos não traduzem o acesso aos mesmos; são inadequados para avaliação do bem-estar humano.

---

<sup>5</sup> O conceito de intitamento pode ser ampliado do espaço de mercadorias, sendo considerado, portanto, uma forma de acesso a outros tipos de pacotes alternativos de bens, como o acesso a direitos básicos. Com essa ressalva que se deixa explícita sob que perspectiva a educação é considerada intitamento neste trabalho.

Para avaliar o bem-estar humano, deve-se levar em consideração as capacidades das pessoas. A deficiência de capacidades básicas para alcançar níveis minimamente aceitáveis, de acordo com Sen (2008), pode ser definida como a concepção de pobreza. Esta não se refere diretamente à renda e recursos, mas à capacidade de revertê-los em funcionamentos. Dessa forma, a concepção de pobreza é alargada, assim como a de injustiça social, visto que esta não é ocasionada apenas por aquela, mas pela violação dos direitos humanos.

A Abordagem das Capacitações, em sua essência, é uma teoria de justiça. A próxima seção explica a importância dessa abordagem em detrimento de outras concepções, somente para efeitos de introdução aos temas da educação como intitramento (recurso disponível para exercer algo - concessão de direito) e expansão das capacitações, que constituem foco de análise deste trabalho.

#### 2.1.4 Ideia de Justiça

Sen, em seu livro *Desenvolvimento como Liberdade* (2010), analisa a teoria de justiça rawlsiana, o libertarismo (Nozick) e o utilitarismo (Bentham; Mill, Marshall), acrescentando a importância da base informacional para a formação de juízos avaliatórios e, conseqüentemente, para a tomada de decisões.

Para Sen (2010), fazer justiça e os diferentes princípios utilizados, dependem da base informacional que as pessoas possuem. Por exemplo, se há oferta de uma vaga de emprego e há 03 candidatos pobres, quais informações adicionais (estado de saúde, número de filhos, etc.) são conhecidas para a seleção ser mais justa?

Uma das principais convergências entre a teoria da justiça de Rawls e Amartya Sen é que, para ambos, a liberdade assume papel principal da justiça social. Sen (2011) afirma que há um consenso nas teorias normativas da justiça social sobre a importância da igualdade.

As teorias podem ser inteiramente diversas (focando, por exemplo, a igualdade de liberdade, igualdade de renda, igualdade no tratamento dos direitos ou das utilidades de todos), e podem ser contrárias, mas ainda assim têm a característica comum de buscar a igualdade de alguma coisa (SEN, 2011, p. 325).

John Rawls, em sua obra, *Uma Teoria da Justiça* (2008), apresenta a ideia de justiça com equidade. Neste livro, o tipo ideal de sociedade utilizado pelo autor

aproxima-se dos conceitos de coesão social e solidariedade mecânica e orgânica de Durkheim, conforme observamos:

Vamos supor para organizar as ideias, que a sociedade é uma associação de pessoas mais ou menos autossuficientes que, em suas relações mútuas, reconhece certas normas de conduta como obrigatórias e que, na maior parte do tempo, se comporta de acordo com elas. Vamos supor também que essas normas especificam um sistema de cooperação criado para promover o bem dos que dele participam (RAWLS, 2008, p. 5).

A teoria de justiça de Rawls tem a pretensão de adotar um contrato social a partir de dois pilares fundamentais: a igualdade e a diferença. O equilíbrio entre esses dois princípios produz justiça entre as pessoas e sua relação com as instituições sociais (SILVA, 2014).

Na visão contratualista de Rawls (2008), a sociedade se rege através de normas de conduta que possuem identidade de interesse (cooperação social) e conflitos de interesse (relacionados à distribuição de benefícios/vantagens da colaboração). Com base nisso, o autor define os princípios da justiça social, que atribuem direitos e deveres nas instituições básicas da sociedade e definem a distribuição apropriada dos benefícios e dos encargos da cooperação social.

Seguindo o raciocínio rawlsiano, a justiça é a principal virtude das instituições sociais, e estas seriam a constituição política e os arranjos econômicos e sociais (mercados competitivos, família monogâmica, propriedade privada dos meios de produção, etc.). Esta estrutura possui várias posições sociais, e pessoas nascidas em condições diferentes, têm, por sua vez, expectativas diferentes de vida. Sobre essas desigualdades é que se deve aplicar, primeiro, os princípios de justiça social.

Silva (2014) resume a questão dos princípios da justiça enquanto liberdade e diferença, consoante a teoria de Rawls:

Por um lado, o princípio da igualdade provoca a atribuição das mesmas liberdades individuais aos seres humanos, outorgando direitos e respeitando as liberdades políticas, como liberdade de expressão, de imprensa, de crença, etc. por outro, o princípio da diferença corrige as desigualdades provocadas pelo primeiro princípio. Com isso, a diferença promove 'desigualdades' econômicas e sociais que, no fundo, são justas porque provocam benefícios compensatórios e garantem, de fato, a igualdade pretendida pelo primeiro princípio. A aplicação desses dois princípios promove justiça social e fomenta a distribuição igualitária da coisa pública, a atribuição igualitária de direitos e liberdades individuais, como também a distribuição da coisa pública por meio de políticas públicas de inclusão de pessoas que não conseguem exercer, sem o auxílio de terceiros, os seus direitos (SILVA, 2014, p. 28-29).

Para Amartya Sen (2010), as capacidades devem ser igualadas. Capacidade (*Capability*) refere-se à igualdade de oportunidades para atingir objetivos ligados ao bem-estar (*well-being objectives*).

A expansão da liberdade, segundo a Abordagem das Capacitações, é vista como o principal fim e meio do desenvolvimento. Adotar a visão deste como liberdade é compreender o processo de interrelações entre as diferentes liberdades e disposições institucionais, que proporcionam oportunidades sociais. Estas oportunidades geram liberdades, que por sua vez influenciam as oportunidades: “[...] oportunidades sociais de educação e assistência médica, que podem requerer a ação pública, complementam oportunidades individuais de participação econômica e política e também favorecem nossas iniciativas para vencer privações” (SEN, 2010, p. 10).

O bem-estar tradicional é avaliado como bens e serviços (renda) e utilidade (prazer, satisfação de preferências e satisfação de desejos). Sen (2008) critica esta forma de análise, porque a importância desses bens ou recursos depende das oportunidades para convertê-los em satisfação das metas ou liberdade para buscá-las. As possibilidades de conversão são diversas para pessoas diferentes.

Conforme Sen (2010), a renda e mercadorias são usadas como base material do bem-estar, e podem ser identificadas pelo menos cinco fontes de variação entre as rendas reais e as vantagens — bem-estar e a liberdade — que obtidas delas (SEN, 2010):

- a) heterogeneidades pessoais (características díspares: sexo, idade, doença, etc.);
- b) diversidades ambientais (doenças endêmicas, vestuário de frio, inundações, secas, etc.);
- c) variações no clima social (serviços públicos: educação, segurança, relações comunitárias, etc.);
- d) diferenças de perspectivas relativas (convenções, costumes, respeito, etc.); e
- e) distribuição na família (filhos, dependentes, arrimo, etc.).

Deste modo, não é apenas a renda que interfere na realização de funcionamentos. Como aponta Sen,

[...] dada a diversidade interpessoal, relacionada a fatores como idade, sexo, talentos inatos, incapacidades e doenças, o conjunto de bens possuídos pode efetivamente nos dizer pouquíssimo sobre a natureza da vida que cada pessoa pode levar. Portanto, as rendas reais podem ser indicadores muito insatisfatórios dos componentes importantes do bem-estar e da qualidade de vida que as pessoas têm razão para valorizar (2010, p. 111).

Segundo o autor em questão, deve-se focalizar estados e ações que uma pessoa realiza ao viver. Essas realizações são os funcionamentos. O que precisa ser igualado com mais urgência, portanto, são os funcionamentos básicos, que ele denomina de igualdade basal: “A diversidade humana não é nenhuma dificuldade secundária (a ser ignorada, ou a ser introduzida ‘mais tarde’); ela é um aspecto fundamental do nosso interesse na igualdade” (SEN, 2008, p. 24).

A retórica igualitária de que todos os homens nascem iguais, pode ser, com efeito, não igualitário, pois pessoas são diferentes em características externas (herança, ambiente, etc.) e pessoais (idade, sexo, etc.), e estas são importantes para avaliar a desigualdade. Concordando com essa linha de raciocínio seniano, Dupas (1999) considera fundamental

Enfrentar a questão da diversidade da espécie humana (os indivíduos diferem tanto em características pessoais como em circunstâncias exteriores) e da pluralidade de espaços relevantes para que se possa julgar a igualdade: renda, riqueza, utilidades, liberdades, bens primários e capacidades podem ser usados como dimensões da comparação. As exigências de igualdade nos diferentes espaços não coincidem umas com as outras precisamente porque os seres humanos são muito diferentes. A igualdade em um espaço é, assim, acompanhada de desigualdades em outros (DUPAS, 1999, p. 32).

Estas definições teóricas da Abordagem das Capacitações, apesar de filosóficas, apresentam exequibilidade prática. Muitos estudos exercitam a operacionalização desta abordagem como meio de releitura da realidade empírica.

Neste trabalho, essa abordagem foi adotada principalmente pela possibilidade de investigar a educação do campo, a qual é analisada por diversos autores como a expressão de luta dos movimentos sociais rurais pela diminuição das desigualdades.

Serão abordados a seguir alguns exemplos de operacionalização da Abordagem das Capacitações em estudos sobre o desenvolvimento rural.

### 2.1.5 Operacionalização da Abordagem das Capacitações e desenvolvimento rural

Apesar de inúmeros trabalhos já publicados, ainda é um desafio a tentativa de operacionalização da Abordagem das Capacitações. Diversos estudos, utilizando diferentes metodologias e temáticas, têm mostrado o esforço para esta operacionalização, que não possui um método único. Não existe manual nem roteiro próprios, pois essa não é a intenção de Amartya Sen. O propósito do autor é, em verdade, pensar questões filosóficas, apesar das inúmeras exemplificações em análises práticas em seus escritos.

Esta abordagem permite focar tanto nos funcionamentos realizados — o que uma pessoa realmente faz — como no conjunto capacitário de alternativas que ela tem (oportunidades reais), ou seja, nas coisas que a pessoa é substantivamente livre para fazer.

Alguns trabalhos realizados por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre desenvolvimento rural têm sido referenciais importantes de operacionalização da abordagem seniana.

Pode-se citar, grosso modo, os trabalhos de Kuhn (2004), que aborda o microcrédito como instrumento para a promoção de um processo de desenvolvimento rural, identificando as possibilidades das capacitações dos produtores em Constantina (RS) com acesso ao microcrédito; Costa *et al.* (2005), que realizaram um trabalho analítico discutindo a adequação de noção de intitamentos para a avaliação de dotações e serviços ambientais; Costa (2006), cuja pesquisa analisou a seca, a pobreza e a vulnerabilidade de agricultores familiares de Santo Cristo (RS); Mattos (2006), que realizou um estudo comparativo da compreensão de pobreza rural entre a abordagem monetária e a abordagem das capacitações a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE).

Em seguida, Mattos e Waquil (2008) utilizaram microdados do PNAD/IBGE de 2003 para realizar um estudo comparativo da compreensão de pobreza rural no Rio Grande do Sul entre as abordagens monetária e das capacitações. Para análise da pobreza rural nos municípios do Rio Grande do Sul, Kuhn (2008) abordou principalmente o conceito de intitamentos; no ano seguinte, Fritz (2009) elaborou

uma tese que teve como objetivo analisar os intitulos que se relacionam com a insegurança alimentar no Rio Grande do Sul.

Posteriormente, Matte (2013) faz uma análise da abordagem das capacitações com o tema da vulnerabilidade e meios de vida da pecuária familiar no Rio Grande do Sul. Troian, Klein e Silva (2013), por seu turno, realizaram revisão de literatura acerca da influência de Amartya Sen em estudos sobre o desenvolvimento rural, a fome e a pobreza. Por fim, Waquil (2013), a partir de revisão de literatura, analisou as especificidades regionais e socioculturais da pobreza rural na região Sul do Brasil, tendo como fundamentação teórica a Abordagem das Capacitações. Além disso, este trabalho analisou o alcance e limites das principais políticas de combate à pobreza rural implementadas na referida região, como também sugeriu recomendações de políticas para o enfrentamento da pobreza rural.

Destacam-se, também, outros estudiosos que têm utilizado a Abordagem das Capacitações para análise da multidimensionalidade da pobreza rural, principalmente no Rio Grande do Sul, tais como: Flavio Vasconcellos Comim, Izete Pengo Bagolin, Julia Elisabete Barden, Solange Regina Marin dentre outros.<sup>6</sup>

Contudo, há poucos estudos no Brasil que utilizam a Abordagem das Capacitações para a análise da educação, com destaque no Rio Grande do Sul para Rocha e Miranda (2010) e Picoletto (2010). O primeiro estudo considera a educação como uma capacitação básica que interfere no desenvolvimento de outras capacitações, alterando o IDH, no que se refere à educação. Já o segundo estudo analisa os resultados do Prova Brasil<sup>7</sup>, afirmando que a Abordagem das Capacitações fornece elementos de análise mais completos que os propostos nesta prova.

Estas pesquisas contribuíram para este trabalho principalmente pela revisão de literatura, pela sistematização de diferentes metodologias de operacionalização da abordagem das capacitações e pela aproximação da concepção de desenvolvimento rural como conexões de diversas dimensões da vida das pessoas

---

<sup>6</sup> Pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (Univates), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), respectivamente.

<sup>7</sup> “A Prova Brasil é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação em todo o país a cada dois anos e composta por avaliações de Matemática e Língua Portuguesa de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio” (PICOLOTTO, 2010, p. 14).

que vivem no campo, dentre outras, a dimensão produtiva, econômica, social, ambiental, que através de políticas sociais e pela agência dos sujeitos do campo, passam por modificações com objetivo de superação da pobreza rural e elevação da escolaridade das famílias agricultoras.

Múltiplas são as possibilidades de operacionalização da Abordagem das Capacitações, a qual já está bastante consolidada em diferentes estudos, porém ainda são desconhecidas pesquisas que a utilizem para análise da educação do campo.

Portanto, o diferencial do presente trabalho consiste no esforço de operacionalizar a Abordagem das Capacitações — com foco principal nos funcionamentos —, baseando-nos, principalmente, em dados qualitativos e enfatizando a Educação do Campo como elemento constitutivo do desenvolvimento rural, a partir de um campo empírico ainda não explorado com este enfoque teórico.

## **2.2 Sociologia e Desenvolvimento Rural**

### **2.2.1 Sociologia do Desenvolvimento**

A concepção de desenvolvimento rural não é compreendida de uma única forma, pois há diferentes compreensões do que faz parte do mesmo e quais os elementos constitutivos de “desenvolvimento” e até mesmo do que se pode denominar como “rural”.

A forma como a sociedade é analisada (teórica e metodologicamente) pelos intelectuais que se utilizam das teorias sociais baseia-se no referencial teórico utilizado para a apreensão e interpretação da realidade. A tríade paradigmática estruturalista, constituída a partir das bases epistemológicas do pensamento sociológico, apresenta as mais diversas teorias (estado da arte do conhecimento) das ciências sociais. Sejam paradigmas de perspectivas micro (hermenêutica) ou macro (positivismo e marxismo), todos oferecem um repertório variado de elementos analíticos da sociedade.

Estas referências podem se dar a partir de autores contemporâneos e/ou diretamente ao legado dos clássicos da sociologia.

Todas as disciplinas intelectuais têm fundadores, mas apenas as ciências sociais têm a tendência de reconhecer a existência de 'clássicos'. Os clássicos, eu afirmaria, são fundadores que ainda falam para nós com uma voz que é considerada relevante. Eles não são apenas relíquias antiquadas, mas podem ser lidos e relidos com proveito, como fonte de reflexão sobre problemas e questões contemporâneas (GIDDENS, 1998, p. 15).

Para uma visão panorâmica das principais ideias dos três grandes paradigmas sociológicos, assinalando alguns pontos que os diferenciam, a seguir um resumo comparativo:

Figura 3 – Quadro comparativo dos clássicos da Sociologia Econômica

	<b>POSITIVISMO</b>	<b>MARXISMO</b>	<b>HERMENÊUTICA</b>
Autores Clássicos	Émile Durkheim	Karl Marx	Max Weber
Relação indivíduo e sociedade	A sociedade tem suas próprias leis que são exteriores aos indivíduos e agem coercitivamente sobre os indivíduos.	A sociedade é uma totalidade contraditória que conforma os indivíduos e que, dialeticamente, é conformada por eles.	A sociedade é construída pelas ações sociais que são motivadas por interesses dos indivíduos.
Principais conceitos	Fato Social; Solidariedade Orgânica e Solidariedade Mecânica; Anomia; Consciência Coletiva. Indivíduo	Modo de Produção; Mais Valia; Consciência de Classe; Acumulação Originária; Acumulação Ampliada; Capital; Fetichismo; Luta de Classes; Alienação.	Ação Social; Tipo Ideal; Dominação; Poder; Burocracia; Classes, Estamentos e Partidos; Grupos Sociais; Racionalidade.
Abordagem	Funcionalista (CONSENSO)	Materialismo Histórico-Dialético (CONFLITO)	Compreensiva (INTERPRETATIVA)
Ação dos indivíduos	Explicada pelas normas (coesão e coerção)	Segundo suas necessidades econômicas	Segundo cultura e valores
Desenvolvimento	Analogia à evolução biológica. Progresso (evolução linear) e mudanças em busca de equilíbrio (coesão social)	Referenciado no desenvolvimento do capitalismo	Mudança cultural altera os valores dos indivíduos. Sentido da Ação e Interação Social

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Essa tríade da sociologia é o guarda-chuva paradigmático das reflexões acadêmicas, bem como as influências que as mesmas exercem sobre mediadores de políticas públicas, que direcionam os modelos de desenvolvimento que são

propostos ao longo do tempo, principalmente com referência ao desenvolvimento rural.

Portanto, diferentes abordagens são utilizadas não apenas como instrumental teórico-acadêmico, mas também para práticas e processos de desenvolvimento. Com isso, pode-se observar diferentes concepções, mediante o arcabouço teórico-metodológico que as embasam ao longo do tempo.

Até a década de 1930, a noção de progresso, associada ao crescimento econômico, era o discurso vigente, e políticas que prevaleciam em relação aos países periféricos. Baseada principalmente na perspectiva positivista, esta noção pretendia demonstrar uma evolução linear da sociedade.

Nos anos 1950, o termo desenvolvimento começou a ser utilizado, porém com ênfase no crescimento produtivo, na industrialização e no progresso técnico. Com o discurso modernizante, os adeptos desta nova linha de pensamento sociológico, calcado mais nos aspectos concernentes ao desenvolvimento capitalista, consideram que o fator primordial de mudança social é a tecnologia.

Na década de 1950, a noção de desenvolvimento adquire um lugar hegemônico nas ciências sociais latino-americanas, como um projeto de modernização nacional assentado no paradigma da “substituição de importações” pela via do progresso técnico, da industrialização e da urbanização capitalista, e da revolução nacionalista brasileira (MONTEIRO NETO, 2014, p. 24).

No que tange ao desenvolvimentismo, ao Estado é atribuído papel importante de potencializador do crescimento econômico. Assim, execução de grandes obras públicas de infraestrutura, implementação de políticas de Bem-Estar Social e regulação de mercados configuram-se como as novas facetas estatais.

A concepção dominante na literatura e que influenciou fortemente as ações estatais para os espaços rurais entre os anos de 1960 e 1980 esteve identificada com o paradigma desenvolvimentista, para o qual a noção de desenvolvimento apresenta-se como sinônimo de crescimento.

Destacaram-se, nesse período, ações de políticas agrícolas de modernização da agricultura, que teve como uma de suas consequências a ênfase na dicotomia entre rural e urbano.

A modernização brasileira, baseada no projeto urbano-industrial dos anos 1950 e 1960, sempre esteve marcada pela *reprodução das desigualdades*

*socioeconômicas, geradas, inclusive, por formas institucionais excludentes, e se expressa na persistência de uma imensa massa de trabalhadores fora das relações assalariadas, em condições de pobreza e miséria extremadas, especialmente se são considerados os níveis de reprodução da riqueza no país. Daí a concepção da “modernização conservadora”, usada especialmente nos estudos agrários dos anos 1970 e 1980, assentada em progresso técnico, aumento de produtividade e crescimento econômico, mas sem alteração qualitativa das relações sociais e da distribuição de poder, dos bens e de capacidades (MONTEIRO NETO, 2104, p. 32).*

A partir deste panorama modernizador, o papel do Estado é remodelado, passando de racionalizador da mudança e do progresso técnico-industrial, afim de atuar como mediador de conflitos.

No Brasil, este foi o pano de fundo, nas décadas de 1980 e 1990, para mobilizações sociais emergirem com mais força, na tentativa alcançar transformações no tratamento da questão social neste contexto globalizado. Em meio a essas reconfigurações do Estado, impulsionadas pelo aumento da pressão social, é promulgada a Constituição Federal de 1988.

Após os anos de 1980, a esfera dos direitos e os cenários político, econômico e social brasileiro começam a se modificar. Cresce, nesse contexto, a influência do Estado no meio rural, tanto por meio de políticas para a agricultura familiar quanto através das ações relacionadas à reforma agrária, segurança alimentar, etc.

Em 1990, em meio às tensões sociais vivenciadas pelos movimentos sociais rurais, sobretudo o MST, na gestão de governo de Fernando Henrique Cardoso aconteceram reivindicações, mobilizações e, conseqüentemente, o atendimento de parte da demanda social para o rural.

Diferentemente da década anterior, nos anos de 1990 a ação dos movimentos sociais deixou de ser apenas reivindicativa e contestatória, passando a ser mais propositiva (SCHNEIDER, 2010).

Surge, nesta conjuntura, a Escola do Pós-Desenvolvimento, como crítica ao desenvolvimentismo, ao Estado e aos mercados, que versa principalmente sobre a aparente ingenuidade da teoria da modernização em relação ao que o desenvolvimento ocasiona.

Enquanto a teoria da modernização (representada por marxistas, cepalistas, estruturalistas e outros) questiona o que o desenvolvimento deixa de fazer, ou seja, o alcance limitado do desenvolvimento, os pós-desenvolvimentistas questionam o próprio desenvolvimento, o que ele de fato faz.

Bittar (2008) apresenta ideias sobre a modernidade, pós-modernidade e de crises paradigmáticas da primeira. Partindo das mesmas premissas, Escobar (2005) também discorre sobre crises paradigmáticas (de desenvolvimento), e propõe a emergência de um novo paradigma: o pós-desenvolvimento.

Escobar (2005) explica que o surgimento do pós-desenvolvimento se deu pelo descontentamento do discurso do desenvolvimento que surgiu pós-Segunda Guerra Mundial. Como resultado paradoxal destes projetos de desenvolvimento, o autor destaca as formas de exclusão de conhecimentos, vozes e preocupações dos pobres da Ásia, África e América Latina.

Escobar (2005) faz, ainda, severas críticas às teorias de desenvolvimento (liberal e marxista), e apresenta a escola do pós-desenvolvimento, enfatizando a participação dos agentes locais e movimentos sociais nesses processos.

Algumas políticas de desenvolvimento não levam em conta o que os atores locais têm para dizer/denunciar. Para Escobar (2005), cada sujeito tem seu próprio conceito de desenvolvimento; cada um vai ter desejos, ou não, acerca disso, diante de seu repertório cultural. Diante desse debate, torna-se um equívoco impor “modelos” de desenvolvimento e da concepção de progresso da modernidade para o público beneficiário de políticas (BITTAR, 2008).

### 2.2.2 Desenvolvimento Rural

Muitos fatores contribuíram para a emergência de discussões sobre o desenvolvimento rural sob a ótica de outras perspectivas, e que vêm influenciando as políticas do Estado brasileiro nos últimos 15 anos, sendo estas permeadas, portanto, pelas ideias e propostas colhidas pelos formuladores de políticas junto aos estudiosos e mediadores (SCHNEIDER, 2010).

É preciso compreender que o desenvolvimento rural não pode ser tratado isoladamente. Não se pode aceitar que desenvolvimento rural signifique apenas modernização tecnológica e crescimento da produção. Desenvolvimento inclui distribuição e redução das desigualdades entre pessoas e entre regiões. O trato do desenvolvimento rural deve estar inserido na questão do desenvolvimento econômico e social do país (CARVALHO FILHO, 2009, p. 198).

Algumas abordagens atuais, em que pese não haver um consenso na literatura, apontam que políticas para o rural devem partir do pressuposto que o

desenvolvimento rural deve ser encarado como um processo múltiplo, que envolve diferentes atores e não está associado apenas às atividades agrícolas, sendo dessa forma um processo multinível, multiatores e multifacetado. Acerca desses três aspectos, Kageyama (2004) observa o que segue:

Quanto ao primeiro aspecto, deve-se considerar o desenvolvimento rural num nível global, a partir das relações entre agricultura e sociedade; num nível intermediário, como novo modelo para o setor agrícola, com particular atenção às sinergias entre ecossistemas locais e regionais; o terceiro nível é o da firma individual, destacando-se as novas formas de alocação do trabalho familiar, especialmente a pluriatividade. A complexidade das instituições envolvidas no processo de desenvolvimento rural é que faz com que dependa de múltiplos atores, envolvidos em relações locais e entre as localidades e a economia global (redes). Por último, as novas práticas, como administração da paisagem, conservação da natureza, agroturismo, agricultura orgânica, produção de especialidades regionais, vendas diretas, etc., fazem do desenvolvimento rural um processo multifacetado, em que propriedades que haviam sido consideradas “supérfluas” no paradigma da modernização podem assumir novos papéis e estabelecer novas relações sociais com outras empresas e com os setores urbanos (KAGEYAMA, 2004, p. 384).

O desenvolvimento rural, portanto, potencializa as diferentes dimensões do campo de forma que o próprio rural reconfigura-se como algo a mais do que simplesmente o antônimo de urbano, contudo, interliga-se a este de forma diferente do que ocorreu no passado, interagindo de diferentes formas, não sendo um mero fornecedor de mão-de-obra, como foi nas fases iniciais da industrialização. Isso se dá pelo leque de possibilidades que o rural apresenta em sua pluriatividade.

Essas modificações no rural requer uma série de mudanças de paradigmas e de investimentos para cada vez mais os recursos territoriais sejam adequados a essas mudanças. Kageyama (2004) analisa que a “função” do rural modificou-se da seguinte forma:

[...] nos períodos de industrialização acelerada consistia em fornecer mão-de-obra para as cidades, agora inverteu-se, requerendo-se o desenvolvimento de infra-estrutura, serviços e oferta de empregos que assegurem a retenção de população na área rural; a função ambiental passa a receber mais atenção após as fases iniciais da industrialização (inclusive do campo) e demanda do meio rural a criação e proteção de bens públicos e quase públicos, como paisagem, florestas e meio ambiente em geral. Assim, o desenvolvimento rural, além de multissetorial, deve ser também multifuncional (KAGEYAMA, p. 384).

Grande parte das propostas de desenvolvimento rural tem por objetivo reduzir a pobreza, mas esta é tratada, na maioria das vezes, de forma unidimensional,

ênfatizando a renda. Dessa forma, o desenvolvimento rural, aqui entendido como um processo multidimensional, exige uma leitura da realidade com um olhar igualmente multidimensional.

Para uma análise multidimensional da pobreza rural, a abordagem seniana parece a mais adequada em termos analíticos.

Nesta abordagem, a capacidade de agente livre é o motor do desenvolvimento, sendo este considerado o resultado de processos de ampliação das capacidades de os indivíduos fazerem suas escolhas.

Ampliar estas capacidades requer a compreensão anterior de dois conceitos utilizados pelas políticas sociais de modo geral, que são riscos e vulnerabilidades. Em que pese haver semelhanças, tais noções são distintas. Riscos podem trazer implicações negativas ao bem-estar do indivíduo. Vulnerabilidade diz respeito ao pertencimento de indivíduos a grupos que, dado um choque (enchente, estiagem, praga na lavoura, etc.) tendem a ficar pobres, ou, se já o são, veem agravar-se a sua situação (COSTA, 2006).

Em estudo sobre pobreza rural na região Sul do Brasil, Waquil (2013) aponta que as políticas públicas podem ter efeitos na criação e ampliação de oportunidades, ajudando a reduzir vulnerabilidades e aliviar as situações de pobreza nos espaços rurais. Segundo o mesmo autor,

Retomando os conceitos trazidos pela Abordagem das Capacitações, tal reconhecimento das distintas 'caras' da pobreza rural leva a pensar na importância de dispor de instrumentos que visam reduzir vulnerabilidades, ampliar as oportunidades, dar acesso a intituleamentos que permitam aos pobres rurais ampliar capacitações, exercer escolhas e realizar funcionamentos. A partir dos resultados sobre vulnerabilidade e pobreza frente aos vetores de mudança (mudança climática, mudança demográfica, mudança na estrutura dos mercados, mudança no ambiente institucional) deve-se pensar em instrumentos diferenciados, complementares, cada um com seus alcances e limitações, mas todos agindo sobre a redução das vulnerabilidades, na criação e ampliação das oportunidades (WAQUIL, 2013, p. 391).

Compreende-se, neste trabalho, que o desenvolvimento rural é constituído por práticas e abordagens em constantes redefinições, pois é inerente à dinâmica social que ocorram mudanças em relação a mercados, relações políticas, sociais, culturais, etc. Para a compreensão da realidade social a que se pretende investigar e/ou intervir, é necessário esse movimento conjunto de (re)análises.

O espaço e/ou território também se modificam, transformando relações entre urbano-rural. Para compreender essas dinâmicas, as abordagens teóricas devem se apresentar de forma a contribuir para a leitura da realidade. Pesquisadores, mediadores e/ou técnicos precisam ter em mente que é o campo empírico que aponta as abordagens mais apropriadas de análise.

## **2.3 Educação do campo: redistribuição e reconhecimento frente às desigualdades e às diferenças sociais**

### 2.3.1 Educação como direito

A partir do Estado Moderno é introduzida a noção de cidadania, com a concepção de regras para todos e de direitos sociais. Os direitos, porém, não nascem todos de uma só vez. Os direitos civis surgem da luta dos parlamentos contra os soberanos absolutos e os direitos políticos e sociais, dos movimentos populares.

Thomas Marshal, ao analisar a realidade da Inglaterra, por exemplo, defende a tese de que os direitos surgem e evoluem. Primeiramente surgem os direitos civis, necessários à liberdade individual; depois os políticos e, por fim, os direitos sociais, nos quais estão inclusos os serviços sociais e a educação (DOMINGUES, 2001).

Brandão (1988) utiliza o termo educação, do latim “*educere*”, para remeter-se aos atos de extrair, tirar e desenvolver. De acordo com este autor, a educação acontece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender. Afirma, ademais, que o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia, cria situações próprias para seu exercício, produz os seus métodos, estabelece regras e tempos, e assim aparecem a escola, o aluno e o professor.

Como bem distinguiu Brandão (1988), a educação não tem o mesmo significado que escolarização:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante. [...] Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância (BRANDÃO, 1988, p. 9-10).

Portanto, escolarização é a representação da educação formal, enquanto que outras formas de educar constituem a educação não formal. Gonh (1999) define esta última como processos educativos que acontecem fora da escola. Ocorrem, por assim dizer, a partir de processos organizativos da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs), partidos políticos, sindicatos, etc.

Esta é uma distinção importante — sobre educação formal e não formal — já que esta pesquisa inclui essas duas formas em sua análise. Contudo, ao tratar a educação como direito, a ênfase recai sobre a educação formal e a escolarização.

Carlos Cury (2002) compreende a educação escolar como uma dimensão fundante da cidadania. Como se trata de direito reconhecido, é necessário que seja garantido, e o primeiro passo para isso é sua inscrição em lei de caráter nacional. Porém, mesmo sendo garantido em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que foram colonizados.

As consequências da colonização e escravatura, associada às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. [...]. Isto explica o enorme número de pessoas que sequer possui educação primária, sendo ainda grande o número de pessoas que possui poucos anos de escolaridade. A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza (CURY, 2002, p. 258).

No caso brasileiro, a herança colonial contribuiu, e continua contribuindo, para que a questão educacional venha sendo tratada de forma autoritária ao longo dos tempos. Diferentemente dos países europeus, os direitos civis, em que pese o ideário liberal adotado, eram apenas para poucos, frente ao sistema escravocrata. Nesse cenário surge o direito à educação no Brasil.

A Constituição Federal de 1824 já continha o direito à educação em seus preceitos. Nessa época, a educação para o Estado Nacional era fundamental para a formação da identidade nacional e para a formação de mão de obra para o novo modelo de produção. Assim, emerge o sistema dual de ensino baseado nos moldes europeus. Esse sistema consistia na educação para as elites, em contraste com a educação do povo, produzindo a dicotomização da escola. Essa foi a característica da educação no período da Primeira República (1889-1930).

O sistema educacional voltado às demandas da elite tinha por objetivo formar bacharéis e letrados para exercer os cargos públicos. Já o sistema de educação voltado para o povo, que se tornou a origem da rede pública de ensino, reservava aos homens o aprendizado de ofícios manuais; às mulheres, o treinamento nas prendas do lar (AZEVEDO, 2004). Sobre esta dicotomia, Stephen Stoer (2006), utilizando a expressão *sistema educacional binário*, explica a divisão de qualificação técnico profissional para os pobres e a formação acadêmica para os ricos. Dessa forma, a educação não era um direito igual para todos.

Enfim, esta era a educação tradicional no Brasil, que foi criticada por intelectuais que se articularam em um movimento de reconstrução educacional no país. Eles reivindicavam uma educação nova, que teve seus princípios e propostas delineados pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, elaborado em 1932.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar 'a hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, 1932, p. 40).

Em resumo, este manifesto traz em seu bojo a reivindicação pela educação pública, a escola única, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação. Porém, a educação como direito, no Brasil, tem seu reconhecimento apenas com a Constituição Federal Brasileira de 1988, que prevê os mecanismos jurídicos na proteção dos direitos fundamentais.

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social. Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar (DUARTE, 2007, p. 697).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como um direito de todos, estabelecendo, assim, a sua universalidade. Como direito universal, deve ser prestado sem distinção de classe, etnia, raça, idade, sexo ou qualquer outra forma de discriminação (conforme artigo 3º, inciso IV). Contudo, a

implementação desses direitos demanda a escolha de alvos prioritários, grupos que não estejam na mesma condição de carência ou vulnerabilidade (DUARTE, 2007).

Duarte (2008) afirma que só tem sentido pensar a educação, assim como os demais direitos sociais, se a sua concretização tiver como diretriz fundamental a redução das desigualdades sociais existentes na sociedade. Segundo a autora, este é o papel do Estado Social de Direito, sendo desta forma materializada a igualdade, que, segundo a sua abordagem, é fundamento dos direitos sociais. Cabe, no entanto, ao Estado Liberal de Direitos, o papel de estabelecer a igualdade formal.

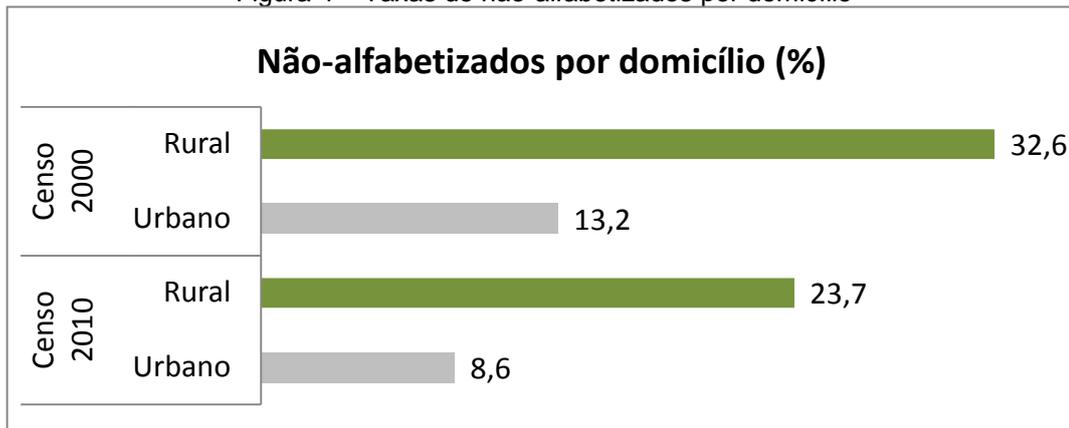
Nesta pesquisa, considera-se esse acesso ao direito à educação como intitramento, conceito utilizado na Abordagem das Capacitações. Porém, vale ressaltar que na abordagem seniana, intitramento pode ser tratado como pacote alternativo de mercadoria. Não é o caso deste trabalho. Aqui, considerou-se o intitramento educação como direito, que poderá ter regras definidas para o acesso. Este acesso, pois, é considerado um recurso capaz de gerar algum tipo de capacidade ao indivíduo, contribuindo para o exercício das liberdades, ou seja, para o processo de desenvolvimento social. Contudo, como será abordado logo a seguir, esse intitramento não se deu de forma equitativa entre as áreas urbanas e rurais ao longo da história do Brasil.

### 2.3.2 Educação rural e educação do campo

Historicamente, a educação formal tem sido tratada de forma distinta em áreas urbanas e rurais. Nestas, a precariedade tem sido fundamentalmente a característica dominante ao longo dos anos, tanto em termos estruturais quanto em termos de qualificação de docentes e discentes.

O número reduzido de escolas no campo, a distância destas das comunidades rurais e a escassez de transporte, dentre outros problemas, influenciam diretamente na evasão escolar. Estes são alguns dos fatores que demonstram a problemática dessa histórica dualidade na educação urbano x rural, e que se refletem, por exemplo, nas taxas de alfabetização, conforme pode ser observado a seguir:

Figura 4 – Taxas de não-alfabetizados por domicílio



Fonte: IBGE (2000, 2010).

Na seção anterior, foi citado o *sistema educacional binário*, que pode ser resumido a partir da dualidade entre a formação acadêmica, intelectual, voltada para uma determinada classe social (nesse caso, os ricos) e a formação técnica profissional, direcionada para a população mais pobre. Além dessa dualidade, vale ressaltar, para efeitos deste trabalho, outra especificidade de desigualdade na história da educação no Brasil: a educação rural.

Ribeiro (2013), ao analisar a pesquisa realizada por Calazans, Castro e Silva (1981), afirma que somente a partir dos anos de 1930 é que se começa a atuar mais efetivamente na educação rural (RIBEIRO, 2013). Em termos de marco legal, Garske e Cunha (2012) afirmam que, apesar de a educação rural ter sido contemplada nos textos constitucionais a partir da Constituição Federal de 1934, não houve grandes mudanças.

O que marcou a trajetória da educação em áreas rurais no Brasil nesse período foi a necessidade de modernizar o campo, em virtude da demanda da crescente industrialização no país, através da política de substituição de importações. Assim, as propostas educacionais eram voltadas para a necessidade capitalista de “adaptar” as populações rurais ao sistema produtivo.

A educação proporcionada aos brasileiros residentes no meio rural foi ignorada em suas especificidades ao longo da história desse país. Durante séculos houve uma sobreposição ideológica do urbano sobre o rural e, a escola rural, sem muitas condições, ficou restrita às implantações de políticas pedagógicas que favoreciam as macropolíticas públicas de desenvolvimento industrial e agroindustrial, sendo entendida como mais um mecanismo contribuinte para a expansão do capitalismo (GARSKE; CUNHA, 2012, p.19).

Paralelamente ao pensamento escolanovista, cujas ideias estão contidas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (1932), surge o “ruralismo pedagógico”, uma corrente de pensamento na área educacional com a atenção voltada para as áreas rurais. Este tinha como fundamento a “fixação” do homem no campo, valorizando a terra como meio de vida.

Do mesmo modo que o escolanovismo dirigia suas críticas à transmissão e à memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira, o ‘ruralismo pedagógico’ pretendia contrapor-se a uma escola literária que desenraizava o homem do campo (RIBEIRO, 2013, p. 172).

Nas décadas de 1950 e 1960, o desenvolvimento econômico no Brasil girou em torno de uma “industrialização pesada”. Com isso, aumentou-se a demanda por trabalhadores nos centros urbanos, influenciando as propostas educacionais para as populações rurais, como, por exemplo, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952 e extinta em 1963, que objetivou adequar essas populações ao plano de desenvolvimento através da educação de base.

A década de 1950 foi profundamente marcada pela ideia de progresso decorrente do desenvolvimento industrial, com desdobramentos na agricultura e nos modos de vida no campo. Essa ideia de progresso acentuou valores centrados na cultura urbana, em detrimento da cultura do campo, reforçando extremos valorativos dessa cultura pela formulação de estereótipos negativos sobre o homem do campo, tais como, ingênuo, preguiçoso, doente, rústico, atrasado, desambicioso, entre outros. A combinação de fatores externos e internos ao nosso país permitiu a criação de diferentes programas para o desenvolvimento das populações carentes, em particular para o campo (BARREIRO, 2010, p.14-15).

Com isso, a educação em áreas rurais objetivou, principalmente, a mecanização do campo e com isso a “modernização” do camponês, desvalorizando sua cultura, vista como exemplo de atraso. Naquele contexto econômico e social, a educação rural reforçou uma imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo, buscando ascensão social nos centros urbanos. Embora esta seja uma tendência predominante ao longo da história da educação no meio rural, outras perspectivas foram emergindo a partir do final da década de 1950 (FREITAS, 2011).

Nos primeiros anos da década de 1960, o debate em torno da reforma agrária vai influenciar algumas propostas pedagógicas, principalmente para a educação de

adultos, voltadas aos setores populares tanto da cidade quanto do campo, criando, assim, a concepção de educação popular.

Nesta época, o educador Paulo Freire coordenava o Programa Nacional de Alfabetização – durante mandato do presidente João Goulart –, por meio do método de alfabetização de adultos que ele mesmo desenvolveu.

Silva (2006) descreve brevemente os movimentos e organizações importantes na construção de propostas pedagógicas. Essas propostas, em sua maioria, tinham como referência o “método Paulo Freire”, que influenciou diretamente o debate em torno da educação rural antes do Golpe Militar de 1964:

A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas idéias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular, gostaríamos portanto de destacar os seguintes movimentos e organizações: *movimentos de educação popular* (MCP, CPC, A campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, MEB); *movimentos da Ação Católica* (JAC, JEC, JIC, JOC e JUC) e Ação Popular; *movimentos sociais do campo* (Ligas Camponesas, Ultab, Master) (SILVA, 2006, p. 70)<sup>8</sup>.

Com o Golpe Militar de 1964 veio a repressão e, conseqüentemente, a desarticulação dos movimentos sociais. Lideranças e educadores envolvidos com a educação popular foram perseguidos e exilados, como foi o caso do educador Paulo Freire. O Programa de Alfabetização que ele coordenava, tornou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que muito pouco se assemelhava ao seu método pedagógico.

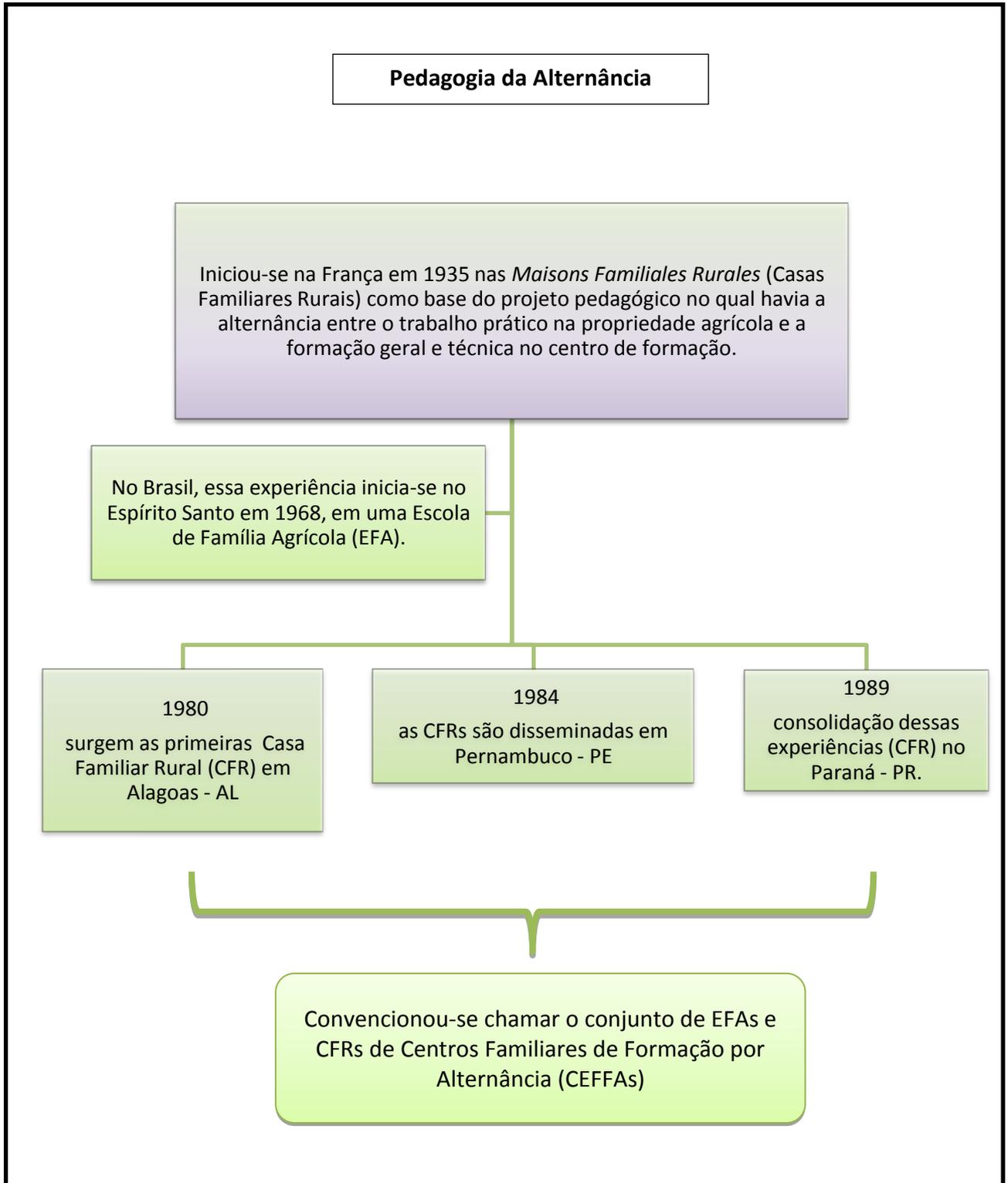
Apesar da conjuntura imposta pela ditadura, alguns focos de resistência que influenciaram a educação no meio rural se mantiveram por meio dos movimentos progressistas da Igreja Católica que reiniciaram a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Silva (2006) destaca como espaço de resistência nesse período: as Organizações da Igreja (Comunidades Eclesiais de Base - CEBs e a Comissão Pastoral da Terra – CPT), o movimento

---

<sup>8</sup> Movimento de Cultura Popular (MCP); Centros Populares de Cultura (CPC); Movimento de Educação de Base (MEB); Juventude Agrária Católica (JAC); Juventude Estudantil Católica (JEC); Juventude Independente Católica (JIC); Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC); União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB); Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER).

sindical rural (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag)<sup>9</sup> e a Pedagogia da Alternância.

Figura 5 – Pedagogia da Alternância



Fonte: Elaborada pela autora (2015). Baseado em Silva (2006, 2012).

<sup>9</sup> Segundo SILVA (2006), a CONTAG, criada em 1963, sofreu intervenção militar, e em 1966 trabalhadores que resistiam à ditadura tentam retomar o controle da entidade.

A partir do final da década de 1970, com a retomada de fôlego dos movimentos sociais, a reforma agrária volta a ser pautada pela sociedade. O período compreendido entre os anos de 1979 a 1984 marca o início da retomada da luta pela terra no Brasil, através de ocupações e acampamentos, realizados especialmente no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, culminando na fundação do MST, em 1984.<sup>10</sup>

A partir da década de 1980, as políticas educacionais passam a ser definidas com base nas finalidades político-administrativas expressas em acordos firmados com organismos internacionais, no caso, com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Essa sujeição se deu principalmente nos países da América Latina, particularmente o Brasil, por conta do endividamento, gerando algumas reformas no sistema educacional, com prioridade nos resultados fundados na produtividade e na competitividade (GARSKE; CUNHA, 2012). Algumas orientações desses acordos sugeriam a prioridade do Estado frente apenas ao ensino fundamental, dentre outros aspectos que influenciaram a elaboração de instrumentos jurídico-legais.

Com o processo de redemocratização no Brasil, no final da década de 1980 surgem (ou ressurgem/rearticulam-se) organizações populares. Ao passo que o MST luta pela terra, outras demandas surgem nas pautas de reivindicações, dentre elas a educação básica para as famílias acampadas e assentadas.

Desse período até o início da década de 1990, a educação popular firma-se como uma das concepções de educação do povo, com avanços na elaboração pedagógica e práticas educativas. Nesse processo, há o reconhecimento da educação formal como direito, e a escola passa a ser considerada um espaço importante de disputa de hegemonia e de resistência (PALUDO, 2012).

A novidade apareceria com a Constituição Federal de 1988, que apesar de não constar o termo educação rural ou do campo, assegura a educação a todos – independentemente de a população residir em área urbana ou rural. Esse princípio é complementado pelo artigo 62 das disposições transitórias, que garante a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) (GARSKE; CUNHA, 2012).

---

<sup>10</sup> “A ‘gestação’ desse movimento se dá no período de 1979, ano em que a Fazenda Macali em Ronda Alta - RS foi ocupada por 110 famílias e vai até o início de 1984, quando ocorreu em janeiro o I Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel - PR” (MELO, 2007, p. 50).

Na década de 1990, portanto, os movimentos sociais do campo acumulam ideias acerca da estrutura da educação no campo e iniciam uma movimentação para uma nova forma de fazer a educação, na qual os sujeitos do campo sejam partícipes do processo de aprendizado, com currículos adequados à realidade rural. Surge, assim, o movimento em prol de uma educação diferente da que estava sendo realizada nas áreas rurais.

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana [...] (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238).

Emerge, portanto, uma articulação social em torno de uma educação que valoriza a cultura camponesa, sua autonomia e especificidades, ou seja, uma educação que não seja apenas uma transferência dos conteúdos da cidade para o campo, mas que seja uma educação do campo<sup>11</sup>.

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto a leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. O trabalho forma/produz o ser humano. A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção [...] (CALDART, 2004, p.32).

A luta pela reforma agrária e pela educação do campo, a partir de meados da década de 1990, gira em torno de reivindicações que vão para além da terra e da escolarização. O que tem sido pautada, em outros termos, é a busca por justiça social, redistribuição e reconhecimento dos povos do campo.

### *2.3.2.1 Educação do campo como política de redistribuição e reconhecimento*

Em que pese a construção da dicotomia campo-cidade — gerada pelo fato de os contextos político e socioeconômico da realidade brasileira estarem sendo cada

---

<sup>11</sup> Esse contexto histórico e os desdobramentos que teve o movimento em prol de uma educação do campo - que questionava a educação rural nos moldes que se apresentava – serão melhor explicados no início do próximo capítulo.

vez mais permeados pelas relações atuais entre as cidades e o campo —, ainda assim consideramos que o legado histórico necessita de políticas específicas, principalmente na área da educação.

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da Educação do Campo. Desenhar políticas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e a permanência na escola para este grupo faz parte desta estratégia, dito de outra forma: o que se busca não é somente a igualdade de acesso 'tolerada' pelos liberais, mas fundamentalmente a igualdade de resultados (MOLINA, 2008, p. 28).

Fernandes e Molina (2004) fazem menção à “superioridade” atribuída ao espaço urbano, que mascarou as consequências do modelo de desenvolvimento agrícola das últimas décadas, associando aos camponeses, indígenas e quilombolas a imagem de grupos inferiores da sociedade, ocasionando, pois, a negação de direitos. Portanto, a materialização do direito à Educação do Campo configura-se como importante instrumento com potencial – aliado a outras políticas sociais - para diminuir as desigualdades e de expansão das capacidades dos indivíduos para fazerem o que desejam. “É a compreensão da ideia do direito a ter direitos que fundamenta a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto na lei, mas não materializado na realidade social” (MOLINA, 2008, p. 23).

Considerando a educação como uma das prioridades no meio rural, frente às históricas injustiças ocasionadas pela dicotomia entre campo e cidade, as possibilidades concretas de realização de justiça social nessa dimensão perpassam pela discussão acerca de políticas de redistribuição e reconhecimento.

Os povos do campo, diante desse legado têm sido tolhidos de muitas liberdades que contribuem para seu bem-estar. Como consequência, estão em desvantagem diante das escolhas do modo de vida. No âmbito educacional, principalmente pela privação de acesso a escolas ou de ensino adequado à realidade rural, esses povos encontram-se diante de possibilidades reais muito distintas da população urbana.

Essa desigualdade precisa ser reparada, de modo que a população das áreas rurais e da cidade possam ter resultados semelhantes. O meio para isso, diante dessas diferenças, também deverá ser diferenciado. Isto justifica, por exemplo, a

criação, nas Universidades, de turmas especiais – com processo seletivo e metodologias próprias - de graduação para o público da Reforma Agrária.

Isso que foi dito relaciona-se com o que Sen (2008) assevera: o que deve ser igualado são as capacitações, as oportunidades para atingir objetivos ligados ao bem-estar – *weel-being objectives* (SEN, 2008).

O bem-estar tradicional é avaliado pelos bens e serviços — renda; utilidade —, assim como pelo prazer e pela satisfação de preferências — desejos. Sen propõe a mudança de foco para *estados* e *ações* que uma pessoa realiza ao viver. Essas realizações são os funcionamentos. Portanto, segundo o referido autor (2008), o que precisa ser igualado com mais urgência são os funcionamentos básicos (igualdade basal): “Em cada teoria, a igualdade é buscada em algum espaço – um espaço que se considera como tendo um papel central nessa teoria.” (SEN, 2008, p.44).

Porém, a retórica que todas as pessoas nascem iguais, pode ser, na verdade, um discurso não igualitário. A ênfase no igualitarismo num campo pode exigir a rejeição do igualitarismo em outro. Isto porque a humanidade é diversa, e essa multiplicidade não pode ser ignorada (SEN, 2008).

Um problema importante e frequentemente encontrado surge da concentração da discussão na desigualdade de *rendas* como o foco primário de atenção na análise da desigualdade. A extensão da desigualdade real de oportunidades com que as pessoas se defrontam não pode ser prontamente deduzida da magnitude da desigualdade de *rendas*, pois o que podemos ou não fazer, podemos ou não realizar, não depende somente das nossas rendas, mas também da variedade de características físicas e sociais que afetem nossas vidas e fazem de nós o que somos (SEN, 2008, p.60).

A concepção de justiça, para Amartya Sen, é plural, assim como para Gerwitz (2011), que argumenta que a justiça social é multifacetada, plural, simultaneamente relacionada à distribuição de bens e recursos materiais e à valorização de uma diversidade de coletividades sociais e identidades culturais.

Essa redistribuição e o reconhecimento de identidades são fundamentais para a discussão sobre a necessidade de ampliação da educação contextualizada, com métodos e técnicas apropriadas à realidade rural, que considere o calendário agrícola, pesqueiro, extrativista, de modo a valorizar a cultura dos povos do campo, garantindo acesso e permanência na escola.

A justiça social no campo não se dá apenas com a redistribuição de terras, mas com a interseção com outras políticas nos mais diversos setores, por isso ela é

considerada plural, incluindo a importância da educação como parte integrante do desenvolvimento rural.

Segundo Gerwitz (2011), há três implicações nas concepções plurais de justiça. Primeiramente, a agenda da justiça social é ampliada, isto é, muito do que poderia se encontrar fora do escopo de interesse da justiça passa a ser encarado como pertinente à mesma. Em segundo lugar, as tensões dentro e entre as diferentes facetas da justiça precisam ser reconhecidas e enfrentadas, uma vez que as mesmas podem entrar em tensão entre si. Por fim, a responsabilidade pela justiça social é difusa, e não exclusiva do Estado.

Ressalta-se, aqui, a segunda implicação da concepção plural de justiça apontada por Gerwitz (2011), na qual a autora estabelece um diálogo com as ideias de Nancy Fraser, ao identificar três preocupações de (in)justiça: distributiva, cultural e associacional.

A justiça distributiva está em consonância com o que Fraser (1997) *apud* Gerwitz (2011) denominou de justiça econômica, e diz respeito à exploração — frutos do trabalho apropriados/confiscados para benefícios de outrem —, marginalização econômica (desemprego, má remuneração, etc.) e privação (padrão material de vida negado).

Gerwitz (2011) também se utiliza de Fraser para explicar justiça cultural, que é definida em termos da dominação cultural, não reconhecimento e desrespeito. Por fim, a justiça associacional pode ser entendida como a ausência de padrões de associação entre indivíduos e grupos que impedem de as pessoas participarem nas decisões que afetam as condições em que elas vivem.

A justiça associacional pode ser vista tanto como um fim em si mesma como um meio para fins de justiça econômica e cultural. Isto é, para que a justiça econômica e cultural seja atingida, torna-se necessário que grupos anteriormente subordinados participem plenamente de decisões sobre como os princípios de distribuição e reconhecimento devem ser definidos e implementados (GERWIRTZ, 2011, p. 129-130).

Para Nancy Fraser (2001), a justiça requer tanto redistribuição socioeconômica quanto reconhecimento cultural, e a autora se propôs a analisar a relação entre ambas. Ela tipifica dois tipos principais de injustiças: a socioeconômica e a cultural (ou simbólica), estando ambas interligadas.

Portanto, longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica (2011, p. 251).

Consoante Fraser (2001), a distribuição diferenciada significa a ocorrência de uma injustiça; portanto, a justiça requer tantas ações de reconhecimento na dimensão cultural como de redistribuição (promoção de igualdade social), a fim de reparar injustiças culturais ou simbólicas e socioeconômicas.

Fraser, ao distinguir analiticamente essas duas formas de injustiça, propõe dois tipos de “remédios” correspondentes. Para a injustiça econômica (redistribuição), a autora propõe reestruturação político-econômica de algum tipo. Para a injustiça cultural (reconhecimento), o remédio seria algum tipo de mudança cultural ou simbólica.

As políticas de redistribuição e de reconhecimento aparentam ter fins contraditórios. A primeira tende a promover diferenciação; a segunda, a minar este aspecto. Os dois tipos de reivindicação passam por tensões, e estas constituem o dilema redistribuição-reconhecimento (FRASER, 2001). Isto porque a política de redistribuição tem a finalidade de homogeneizar grupos sociais, enquanto as políticas de reconhecimento valorizam as peculiaridades do grupo social.

Há também coletividades ambivalentes que sofrem injustiças políticas, econômicas e culturais, como raça e gênero, por exemplo, as quais demandam, igualmente, políticas de redistribuição e reconhecimento.

No caso brasileiro, como em muitos países colonizados, o problema racial tem suas raízes no sistema escravocrata e na abolição dos escravos. Estes foram abandonados à própria sorte, e isso acarretou a formação de uma subcidadania (SOUZA, 2012). Neste caso, os movimentos sociais, por sua vez, lutam por reconhecimento e por políticas de redistribuição, por vezes havendo muitas tensões mesmo dentro dos próprios movimentos, Estado e sociedade como um todo.

No meio rural, também ocorrem essas disputas entre os movimentos sociais sobre o desenho das políticas públicas. A pauta dessas organizações sobre a educação do campo não se diferencia em relação à redistribuição (construção de escolas, transporte escolar, estradas, qualificação de docentes, ampliação da oferta de cursos nos mais diferentes níveis, etc.). Porém, a diferença vai ocorrer

principalmente no âmbito de reconhecimento. Um movimento é sindical, o outro é camponês, o outro quilombola e assim por diante. Essa diferença social, pertinente a todos eles, resultaram no percurso da história no Brasil, em desigualdades.

Aqui cabe destacar que desigualdade social não significa o mesmo que diferença social. Porém, como bem discorreram Gehlen e Mocelin (2009), algumas diferenças sociais passam a representar elementos de desigualdade social na dinâmica das relações sociais.

As diferenças sociais, quando são utilizadas para justificar a distribuição desigual de recursos e poder, ocasionam posições hierárquicas, e desta forma são constituídas as desigualdades sociais. A cidadania, nesta abordagem, remete à questão da desigualdade social relacionada ao espaço público. Conforme Zorzi, Kieling e Weisheimer (2009, p. 11), “As desigualdades podem ser entendidas como produtos da distribuição diferenciada de recursos socialmente valorizados, tais como conhecimento, renda monetária, propriedade, prestígio e poder político”.

Para Dahrendorf (1992), onde há sociedade, há poder, mas a questão é como o poder e as desigualdades geradas por ele, que também geram conflitos de classe, podem ser transformados em avanços em termos de liberdade? Esta, para o autor, é a convivência com o conflito gerado pela criação da riqueza e pela busca da ampliação de direitos. A liberdade, portanto, necessita tanto da prosperidade quanto da cidadania, ou provimentos e prerrogativas, aumentando, assim, as chances de vida para todos.

A cidadania, portanto, é o conjunto de obrigações e de direitos (prerrogativas) de cada pessoa, sendo semelhante a um ingresso: com a metade deste não se entra no cinema. Este é o primeiro vislumbre do Conflito Social Moderno, e conforme Dahrendorf (1992),

O Conflito Social Moderno diz respeito ao ataque às desigualdades que restringem a participação cívica integral por meios políticos, econômicos ou sociais, e ao estabelecimento de prerrogativas que constituam um ‘status’ rico e integral de cidadania (DAHRENDORF, 1992, p. 52).

Ralf Dahrendorf (1992) afirma, ainda que o conflito de classe é a disputa pelo poder, mas que este só tem relevância política se diz respeito às prerrogativas. O autor assevera também que há uma prerrogativa para a educação. O questionamento sem resposta “Isso significa que escolas ou cursos alternativos

devam ser oferecidos para assegurar a substância desta prerrogativa?” (DAHRENDORF, 1992, p. 28) remete à discussão da necessidade de executar, num primeiro momento, de forma compensatória, políticas educacionais específicas para demandas de redistribuição e reconhecimento.

Por vezes, é necessário criar, ao menos temporariamente, políticas inclusivas ou compensatórias específicas para determinados grupos sociais [...]. Isso com vistas à dignidade humana, mas também para promover mobilidade social ascendente, objetivando a diminuição da desigualdade social. (GEHLEN, 2009, p. 34).

Dahrendorf (1992) indica que as políticas gerais não são suficientes para ajudar as pessoas a saírem do ciclo de privação, e isso se agrava ao aliar a pobreza e as discriminações étnicas ou raciais, dentre outras desvantagens, e que certas medidas gerais são necessárias, incluindo oportunidades educacionais.

A educação é um importante instrumento para diminuir as desigualdades, e a Abordagem das Capacitações contribui para a análise desta área, conforme aponta Picolotto:

O objetivo intrínseco da Abordagem das Capacitações é ver a educação como expansão das capacitações das pessoas e analisar as desigualdades educacionais, conforme Unterhalter (2003), Robeyns (2006), Unterhalter, Vaughan e Walker (2007). A AC também pode ser considerada como uma resposta às limitações das teorias que avaliam educação somente a partir da ótica da satisfação de desejos, recursos ou resultados (2010, p. 2).

As especificidades de grupos sociais demandam um tratamento público para a educação, ou seja, exigem alternativas para assegurar esta prerrogativa. As políticas públicas devem atender de forma diferenciada os que possuem necessidades diferenciadas.

No entanto, o atendimento dessas demandas depende, em parte, da forma como são percebidas as desigualdades e os desiguais, pois reflete no modo como o Estado compreende a si mesmo e atua. Os desiguais são vistos principalmente como carentes, marginais, excluídos e inconscientes, e para cada um desses tipos o Estado se enxerga e atua diferentemente, ocultando muitas vezes o problema real da desigualdade, através das visões reducionistas dos coletivos feitos desiguais — coletivos sociais, raciais, do campo, etc. (ARROYO, 2010).

Contudo, as políticas educacionais e processos avaliatórios, as desigualdades construídas historicamente muitas vezes são desconsideradas, e o foco recai sobre

fatores intraescolares (desigualdades escolares). A responsabilização, por sua vez, é atribuída aos professores e estudantes. Por isso, Arroyo chama atenção para a retomada urgente da relação não superada entre educação e desigualdades para repensar o Estado, instituições e políticas. Quando os “coletivos feitos desiguais” se afirmam como sujeitos de direitos de políticas, “[...] as desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises.” (ARROYO, 2010, p.1384).

Arroyo (2010) ressalta que as desigualdades em abstrato não têm rosto ou lugar, mas os coletivos feitos desiguais têm raça, classe, etnia, gênero e lugar. Portanto, pensar as desigualdades de forma abstrata tem trazido consequências sérias para a formulação de políticas, sua gestão e análises. Cada vez mais as políticas, nessa perspectiva, centralizam a ação no Estado, com políticas generalistas. Assim, os sujeitos das desigualdades são vistos como passivos de políticas de um Estado benevolente, protetor dos desiguais.

A diferença social torna-se um meio de desigualdade, quando as necessidades específicas de grupos sociais são ignoradas ou tratadas de forma uniforme, desconsiderando-se suas especificidades. O não reconhecimento, portanto, leva à construção de territórios de cidadania e de não cidadania, conforme Arroyo (2010):

A produção das desigualdades esteve e continua associada a processos de não reconhecimento, de inexistência, de não pertença à comunidade política nem territorial. Como consequência as presenças afirmativas dos outros carregam um profundo significado de pertencimento, de ocupação do espaço público, de espaços urbanos, de terras, territórios, instituições, escolas, universidades, até do Estado. Daí que a entrada na escola e na universidade seja tão importante para os coletivos feitos desiguais, inexistentes, desterritorializados, porque diferentes. Entrar passa a ser um gesto e ritual carregado de significados de existência e de pertença, de disputa e de ocupação de territórios. Significados radicais que dão novos sentidos a dominar o letramento ou numeramento (ARROYO, 2010, p. 1407).

A institucionalização da educação como direito não foi suficiente por si só para o atendimento às demandas dos desiguais.

É preciso compreender que os princípios legais da educação são convenções sociais que dão ao Estado as diretrizes e as bases para estabelecer políticas, neste caso, educacionais que visem à conquista dos

direitos sociais. Pois, uma criança não escolarizada, não letrada, é a certeza de que o direito à educação, à formação integral, lhe foi negada, retirada, não, apenas de uma pessoa; de uma nação que não se fez igualitária, justa, inclusiva (GARCIA, 2008, p. 26-27).

O acesso à educação, neste trabalho definido como intitulação, foi dificultado, como anteriormente relatado, à grande parcela da população rural brasileira, devido ao descaso com a educação rural. A retenção dessa liberdade significa, em outras palavras, um entrave ao desenvolvimento rural.

A educação como movimento de reestruturação da educação para o campo manifesta-se como uma forma política de redistribuição e reconhecimento às populações rurais enquanto sujeitos de sua própria história, que em muitos casos estão organizados em movimentos sociais.

Os direitos questionam as desigualdades sociais e recolocam o julgamento das questões sociais sob a ótica da igualdade, da diferença e da justiça, por isso, os direitos não estão restritos ao marco legal. O direito para ser direito não necessariamente precisa ser jurídico, mas deve ser reconhecido como tal. Portanto, os movimentos sociais, requerem sujeitos ativos que tomam para si a definição de seus direitos e buscam seu reconhecimento efetivado (SILVA, 2006, p. 85).

Destaca-se aqui a materialização do direito à educação do campo a partir da experiência do Pronera. Esta política tem em seus princípios e objetivos atender às especificidades de populações do campo, que historicamente foram constituidores de coletivos feitos desiguais não apenas no âmbito de diferenças econômicas, mas também na dimensão do não reconhecimento de direitos, como, por exemplo, o direito à educação específica. O Pronera será melhor abordado no próximo capítulo, contribuindo para a descrição do campo empírico.

### 3 CAMPO EMPÍRICO

Antes da caracterização do campo empírico no qual se deu essa pesquisa, faz-se necessária uma breve descrição do Pronera, que foi mencionado ao final do capítulo anterior, como uma forma de materialização do direito à educação do campo. A discussão acerca desta política tem o intuito de contextualizar o problema de pesquisa e os seus objetivos que se pretendem alcançar a partir desse campo empírico.

Após esta concisa seção, será caracterizado o campo de pesquisa propriamente dito, qual seja, o curso TAC, realizado pelo Pronera no Rio Grande do Sul. Este será exposto sucintamente, desde o contexto no qual surge a instituição executora deste curso até seu funcionamento nos dias atuais.

#### 3.1 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera

O histórico do Pronera já foi relatado por diversos autores, dentre eles destacam-se: Molina (2003), Santos, Molina e Jesus (2010), Santos (2012) e Caldart *et al.* (2012). Neste trabalho será apresentada apenas uma breve introdução acerca desta política pública para situar o campo empírico deste trabalho.

O período de 1979 a 1984 foi marcado pela retomada da luta pela terra no Brasil, através de acampamentos, principalmente nos estados Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, culminando na fundação do MST, em janeiro de 1984. Neste momento surge uma preocupação: o que fazer com as crianças dos acampamentos e primeiros assentamentos criados? (CALDART, 1997).

A concepção de escolas do campo como movimento educativo e emancipatório não surge por meio de ação estatal, mas de movimentos sociais e populações rurais organizados e em constante movimento. Do acampamento até o assentamento já consolidado, o MST reivindica o direito à educação, à escola, pois a luta pela terra aparece quase invariavelmente articulada à luta pelo direito à educação, ao crédito, à assistência técnica, à saúde, etc. Segundo Caldart e Benjamin, “Quase ao mesmo tempo que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si

mesmo o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele” (2000, p. 43).

A primeira escola de assentamento foi criada em 1983 no assentamento de Nova Ronda Alta, no RS. Surgem também as primeiras preocupações com o tipo de ensino que deveria ser desenvolvido nesta nova realidade.

Um fato que certamente contribuiu para que a preocupação coletiva aumentasse foi o de que em algumas escolas de assentamento começaram a trabalhar professoras/es de fora que desconsideravam toda a história daquelas famílias, muitas vezes tentando fazer com as crianças um trabalho ideológico contra a Reforma Agrária (CALDART, 1997, p. 31).

A dificuldade de acesso à educação básica no campo e o fazer pedagógico nas escolas foram contestados durante um período intenso de mobilizações dos movimentos sociais do campo. Este período foi marcado por violência e assassinatos. Em agosto de 1995, 12 pessoas foram mortas em Rondônia, no episódio conhecido por “Massacre de Corumbiara”. Meses depois, em 17 de abril de 1996, 19 sem-terras foram mortos no massacre de Eldorado de Carajás.<sup>12</sup> Este episódio levou o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso a criar o Ministério Extraordinário da Política Fundiária, nomeando Raul Jungmann como ministro.

Um ano após o massacre de Eldorado, o MST organiza a Marcha Nacional por Emprego e Justiça, com mais de mil trabalhadores sem-terra. Jungmann, na tentativa de encaminhar soluções e minimizar as repercussões negativas dos massacres, convoca o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) para, junto com o governo, pensar e propor ações para a Reforma Agrária.

Depois de algumas reuniões entre o Ministro e a presidência do Crub, foi articulado o Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária. A primeira parceria foi a realização do Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária no Brasil, realizado pelas universidades a partir de um convênio entre o Incra. O Crub quantificou as famílias assentadas até 31 de outubro de 1996 (MOLINA, 2003) e revelou que os índices de escolarização nos assentamentos eram extremamente baixos (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010).

---

<sup>12</sup> Alguns documentos apontam o total de 21 mortes, pois, no ato do massacre, 19 pessoas foram mortas, porém 02 pessoas ficaram gravemente feridas, vindo a falecer depois.

O passo seguinte, através da realização do II Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária, foi a proposta de participação das universidades nos trabalhos de assistência técnica, através do Projeto Lumiar, criado em 1997.

Em meados de julho de 1997, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) na UNB, para celebrar os dez anos do setor de educação do MST e fazer um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização. Este encontro foi promovido pelo MST, pela própria UNB, pelo Unicef, pela Unesco e pela CNBB.

E o que era para ser um Encontro sem grandes pretensões, objetivando a troca de experiências sobre o que vinha se fazendo em matéria de educação nos assentamentos, transformou-se no embrião de uma significativa mobilização nacional pela Educação do campo. [...]. A força política da representatividade do Encontro, reforçada pelos apoios que articulou, aliada às condições estabelecidas por um forte apoio da sociedade brasileira à Reforma Agrária, foi determinante para uma ação mais ofensiva sobre o Estado, no campo da educação. Uma ação articulada entre movimento social e universidades representadas no III Fórum das Instituições de Ensino Superior, pautou ainda naquele ano, para o governo federal, a necessidade de criação de um programa específico para atender às exigências educacionais nas áreas de Reforma Agrária (SANTOS, 2012, p.45-46).

Em julho de 1998, em Luziânia (GO), estes mesmos atores sociais promoveram a 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, e a partir desta conferência deu-se início à Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. A Conferência foi precedida de 20 encontros estaduais, e além do texto base para discussões, foi elaborado um documento final que trazia os objetivos dessa articulação nacional:

Mobilizar os povos do campo para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da educação básica [...]; contribuir na reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.51).

Este acúmulo de ações, discussões, articulações, aliadas ao apoio da sociedade à Reforma Agrária, levou à criação do Pronera, através da Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, sendo executado pelo Incra.

Deve-se destacar, nesta história do PRONERA, a maneira como foi construído. Os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teórico-metodológicos foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura, Contag. A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo. Foram nestas reuniões que ocorreram no período de 28 de janeiro a 2 de fevereiro de 1998 que foi elaborada o primeiro Manual de Operações do Pronera, cuja vigência foi até agosto de 2001 (MOLINA, 2003, p. 55).

Pode-se considerar que isto foi um divisor de águas entre a ultrapassada educação rural e a nova forma de pensar a educação, que emergiu como fruto da luta social denominada educação do campo. Fernandes e Molina (2004) consideram que a origem da educação rural esteve baseada no pensamento latifundista empresarial, assistencialista e de controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. Os autores ponderam que o movimento por uma Educação do Campo é contrário a essa visão arcaica de educação, pois concebe o campo como espaço de vida e resistência, de luta pelo acesso e permanência na terra que garanta um *modus vivendi* que respeite as diferenças das relações sociais, trabalho, cultura e relação com a natureza (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. [...]. A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação (CALDART, 2008, p.69 - 70).

Diante disso, este trabalho trata sobre educação DO campo e não sobre educação NO campo - também denominada educação rural. A educação do campo possui em seu bojo o acúmulo das discussões e práticas pedagógicas de movimentos sociais do campo, notadamente o MST.

Para Caldart e Benjamin (2000), o MST, ao longo de sua trajetória, vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. Não significa que criou uma pedagogia nova, mas vem reinventando, enfatizando outra forma de fazer pedagogia conforme a situação requeira, tais como:

- a) Pedagogia da luta social: o próprio movimento de luta educa os sem-terra;

- b) Pedagogia da organização coletiva — o coletivo assume a responsabilidade de educar o coletivo);
- c) Pedagogia da Terra: necessidade de aprender a sabedoria de trabalhar a terra, que é vida;
- d) Pedagogia do trabalho e da produção: pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades. Em si mesmo, o trabalho tem potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais educativo;
- e) Pedagogia da cultura: brota do jeito de ser e viver dos sem-terra;
- f) Pedagogia da escolha: cada escolha é feita pela pessoa, movida por valores, que são construção coletiva;
- g) Pedagogia da história: cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela;
- h) Pedagogia da alternância: inspirada na pedagogia das EFAs, busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando (CALDART; BENJAMIN, 2000).

É a partir dessa constante reinvenção pedagógica que o Pronera surge e vem se consolidando. A conquista desse programa de educação específico para beneficiários da reforma agrária foi a primeira de muitas que vêm sendo alcançadas ao longo desses anos. Para além dos avanços pedagógicos, vale ressaltar os avanços que têm ocorrido em termos legais e institucionais, que culminaram com a criação dessa política de educação do campo.

Garcia (2008) tece algumas considerações acerca dos avanços na Legislação Brasileira desde a Constituição Federal de 1988 — que trata, em seus artigos 205, 206, 208 e 214, sobre educação. O artigo 214 da CF estabelece a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi criado através da Lei nº 10.172/01. Através da Lei nº 9.394/96 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), que em seu artigo 28 define que os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região (LDB, 1996).

A Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo continua se reunindo com órgãos governamentais, reivindicando mudanças para as escolas do campo. Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, em 03 de abril de 2002,

através da resolução nº 01/2002 da Câmara de Educação Básica (CEB) nas escolas do campo.

As disposições das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo reiteram a obrigatoriedade e a necessidade destas escolas adequarem projetos institucionais às Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e Formação de Professores em Nível Médio (Normal) (MOLINA, 2003, p.78).

A partir do II Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em novembro de 2002, inicia-se a ampliação da participação dos movimentos sociais do campo, incluindo outras organizações, além do MST e da Contag, envolvendo a partir de então o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR) (SANTOS, 2012, p. 5).

Esse II Seminário teve o documento final *Educação do Campo – Declaração 2002*, entregue no ato do encerramento a um enviado do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Neste documento, uma proposta de ação era a criação por parte do MEC de uma instância específica para tratar de educação do campo. Em março de 2003, o MEC institui o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo — Portaria MEC nº 1.374/03 —. Além disso organiza, em novembro de 2003, outro seminário. Como produto deste, o MEC publica, em janeiro de 2004, o caderno *Referências para uma Política Pública de Educação do Campo* (SANTOS, 2012).

Conforme Santos (2012), simultaneamente a esses acontecimentos, o Pronera era fortalecido no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA/Incra), em termos de volume de recursos, número e diversidade de cursos, incluindo nível superior, número de universidades envolvidas e quantitativo de estudantes — 120 mil entre 1998 e 2002 para cerca de 400 mil no período entre 2003 e 2008 (SANTOS, 2012).

Do ponto de vista de institucionalização do Pronera enquanto política pública, pode-se destacar a promulgação da Lei nº 11.947/2009, art. 33, que dispõe sobre a instituição do Pronera no MDA/Incra e as normas de funcionamento, execução e gestão do programa, como também a publicação do Decreto nº 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o

Pronera. Pode-se considerar, a partir deste referencial jurídico, a consolidação do Pronera como uma política pública de educação do campo.

Em 2010, o Incra realizou a Pesquisa Sobre Qualidade na Reforma Agrária (PQRA), cujos dados da amostragem sobre a educação em assentamentos rurais demonstram, em geral, a baixa escolaridade entre os assentados de todo o país.

Como foi pontuado no primeiro capítulo, a média das taxas de analfabetismo caiu de uma média de 23% para 15,58%, de acordo com a I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária, realizada em 2004 pelo MDA/Incra em parceria com o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/Ministério da Educação.

No final de 2015 foi divulgado o relatório da II Pnera<sup>13</sup>, que pesquisou dados da educação na reforma agrária de 2008 a 2011. Neste relatório consta a existência de 164.894 educandos ingressantes e 82.895 educandos concluintes em todo o território nacional.

Segundo este relatório, o estado do Maranhão possui a maior taxa de ingressantes nos cursos do Pronera (15,8%), seguido da Bahia (13,2%). O estado do Rio Grande do Sul aparece com apenas 2,5% de ingressantes do total. Contudo, a Superintendência Regional do Incra do Rio Grande do Sul foi a que teve o maior número de turmas realizadas (27).<sup>14</sup>

A baixa porcentagem de ingressantes no Rio Grande do Sul em relação ao total no Brasil se deve ao fato das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental (modalidade alfabetização e ensino fundamental anos iniciais e finais) terem um maior quantitativo de estudantes num mesmo curso, e no RS a maior parte dos cursos são de nível médio e superior, com menor número de estudantes.

Para se ter uma ideia do número de estudantes ingressantes na modalidade EJA fundamental, estes correspondem a 93,5% do total dos ingressantes do Pronera. Porém, o número de turmas não está na mesma proporção do número de ingressantes:

- a) EJA fundamental: 52,2%;
- b) ensino médio: 30,9%; e
- c) ensino superior: 16,9%.

---

<sup>13</sup> Relatórios disponíveis em <www.incra.gov.br> e <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22/12/2015.

<sup>14</sup> No relatório da II Pnera, o termo utilizado é “cursos”, porém o que se considera neste quantitativo são turmas, pois um determinado curso é contabilizado mais de uma vez, caso tenha mais de uma turma realizada. O TAC, por exemplo, é contabilizado mais de uma vez no II Pnera, sendo que o curso é um só, mas com diversas turmas formadas.

Cabe destacar que os cursos do Pronera foram demandados por 38 diferentes organizações, sendo que os movimentos sociais e sindicais representam 58% dessa demanda, as associações 24% e as fundações 8%, enquanto as pastorais e as cooperativas respondem por 5% cada.

As três organizações que mais demandaram cursos no período foram, pela ordem, a Contag, o MST e a CPT, responsáveis por 81% das demandas (BRASIL, 2015).

Em 17 anos de existência, o Pronera na Superintendência Regional do Incra do Rio Grande do Sul realizou, em parceria com instituições de ensino e entidades ligadas ao MST<sup>15</sup>, 54 convênios e 02 termos de cooperação para a realização de cursos em diversas modalidades e níveis: alfabetização, EJA e ensinos médio, técnico e superior (graduação e especialização), visando atender as famílias dos assentamentos da reforma agrária e crédito fundiário (Pesquisa Direta, Incra/Pronera - RS, jan/2016).

Além dos cursos, houve também a edição de 404.875 volumes de diversos tipos de materiais pedagógicos (livros, cartilhas, cadernos de estudo, etc.), que foram distribuídos em escolas públicas (Pesquisa Direta, Incra/Pronera - RS, jan/2016).

No Rio Grande do Sul, o curso de ensino médio/técnico que teve o maior número de turmas formadas pelo Pronera foi o TAC, totalizando 09 turmas já formadas e 02 em andamento.

No relatório da II Pnera, o Iterra, localizado em Veranópolis (RS) é mencionado como a segunda instituição com maior número de cursos realizados (18) no país, ficando atrás somente da Universidade Federal do Pará (UFPA), tendo esta realizado 31 cursos (BRASIL, 2015).

Na próxima seção serão apresentados um breve histórico, a estrutura e o funcionamento do Iterra, instituição na qual funciona o curso pesquisado neste trabalho.

---

<sup>15</sup> Iterra; Instituto Educar; Instituto de Pesquisa e Educação do Campo (Ipe-Campo).

## 3.2 Contextualizando o campo empírico

### 3.2.1 Surgimento do Iterra, IEJC e Ipe Campo

Em 1989, movimentos sociais e sindicais do campo, apoiados por religiosos da congregação do Oblatos de São Francisco de Sales e de Freis Franciscanos do Rio Grande do Sul, discutiam a necessidade de uma escola que atendesse à demanda das organizações de trabalhadores. Assim, surge a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (Fundep), com sede em Três Passos (RS), com alguns departamentos, sendo um deles o Departamento de Educação Rural (DER), no qual foi criada a *Escola Uma Terra de Educar*, sediada em Braga (RS). (CALDART *et al.*, 2013).

Segundo Caldart *et al.* (2013), nesta escola foi gestada a proposta pedagógica do MST, com base na educação popular, tendo como base a tríade *desenvolvimento-educação-pesquisa* para forjar a concepção de educação.

O primeiro curso realizado pelo DER objetivou atender uma demanda do MST de formação de educadores para as áreas de reforma agrária do Rio Grande do Sul, através do curso Magistério, iniciado em janeiro de 1990.

A formação de educadoras/es para as áreas de reforma agrária é, portanto, a primeira atividade de educação profissional (escolar) do MST. Ela tem início em 1990, com o Curso Normal, através da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro- FUNDEP, em Braga/RS, que era composta por movimentos sociais e sindicais do campo, entre eles, à época, o MST (GUHUR; SILVA, 2009, p. 3177).

Em nível nacional, o MST, que desde o início buscou organizar as famílias acampadas e assentadas em grupos coletivos e, posteriormente, também em associações, estava inaugurando uma nova fase para enfrentar as dificuldades econômicas encontradas nas áreas de reforma agrária. Para isso houve a criação do Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA), desenvolvendo nos assentamentos processos educativos não formais, no final dos anos 1980, através de uma metodologia chamada Laboratório Organizacional de Campo (LOC), cuja finalidade era capacitar os assentados a criar Cooperativa de Produção Agropecuária (CPA). Esse método foi sistematizado por Clodomir Santos de Moraes, com base nas experiências das Ligas Camponesas no Nordeste do Brasil e na experiência de Honduras (CALDART *et al.*, 2013).

Também na escola 'Uma Terra de Educar', da FUNDEP, tem início a experiência seguinte: o Curso Técnico em Administração de Cooperativas-TAC, criado em 1993, em função da demanda por trabalhadores com formação específica na gestão das organizações associativas que vinham sendo constituídas nos assentamentos, e que se multiplicam a partir da constituição do Sistema Cooperativista dos Assentados, entre 1990 e 1992. (GUHUR; SILVA, 2009, p. 3177).

Em 1991, estudantes do curso de Magistério do DER tiveram contato com esses laboratórios e levaram a ideia para a *Escola Uma Terra de Educar*. Essa metodologia de formação de curta duração foi adaptada ao curso TAC, acrescida de elementos da Sociologia e Psicologia Social, sendo criada, dessa forma, a Oficina Organizacional de Capacitação (Ofoc).<sup>16</sup>

Vale explicar, resumidamente, que a Ofoc tinha como objetivo introduzir em um grupo social a consciência organizativa que necessita para atuar em forma de empresa ou ação organizada. Empresa aqui entendida por Santos de Moraes (1986) *apud* Caldart *et al.* (2013) como toda e qualquer ação realizada por várias pessoas de forma organizada.

[...] um comício ou uma manifestação para ser realizada em uma hora; uma festa religiosa ou um ato cívico que pode durar um dia, uma greve que pode durar um mês [...] estas empresas podem ser militantes, agrícolas, industriais, comerciais, de serviços etc. (CALDART *et al.*, 2013, p. 36).

Entre os princípios fundamentais da Ofoc, após alguns ajustes pedagógicos a serem aplicados a um processo de escolarização, destacam-se, conforme Caldart *et al.* (2013):

A relação entre produção, educação e formação da consciência em vista da consciência organizativa; a capacitação para processos de transformação; a capacitação organizativa como base da educação; o movimento necessário entre prática, teoria e prática; o coletivo educando o coletivo e cada pessoa; as contradições como impulsionadoras do processo formativo; a criação de didáticas que extraíam da prática social viva (atualidade) a matéria-prima para o desenvolvimento dos conteúdos de ensino (CALDART *et al.*, 2013, p. 28).

---

<sup>16</sup> A primeira experiência combinada de formação com escolarização realizada pelo MST foi o curso de Magistério. O TAC foi a segunda experiência e o primeiro a utilizar a metodologia Ofoc, em junho de 1993. O segundo curso a utilizar a metodologia Ofoc foi o Magistério em sua quinta turma, em julho de 1994 (CALDART, 1997).

Esta nova metodologia pedagógica era muito específica do MST. Dessa forma, este movimento sentiu a necessidade de angariar um novo espaço para a execução da mesma, pois não era consenso entre os integrantes do DER. Além disso, o espaço físico também começou a dificultar o andamento dos trabalhos, devido ao aumento do número de cursos e turmas.

A partir de 1994, iniciou-se um debate envolvendo o tema da educação dentro do MST, juntamente com a necessidade de um espaço próprio para a execução da experiência educacional que se desenvolvia. Segundo Caldart *et al.* (2013), nesta época já estavam claros os pilares e as raízes da proposta de educação do MST como formação humana, bem como o método pedagógico que pudesse ser possível tornar a classe trabalhadora protagonista da transformação da sociedade: a Pedagogia do Movimento.

Além das divergências entre os movimentos, outro motivo foi crucial para a mudança de local dos cursos do MST: o espaço da *Escola Uma Terra de Educar* ficou ainda menor após um incêndio que aconteceu em setembro de 1994 e destruiu parte deste.

A partir desses novos desafios e dificuldades, o MST resolve aceitar a proposta feita em anos anteriores de utilizar um espaço da Congregação dos Padres Capuchinhos através de um contrato de comodato. Tratava-se do Seminário São José, localizado no município de Veranópolis (RS). Dessa forma, em agosto de 1994 a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (Concrab), entidade formalmente responsável pelo TAC, comunicou à Fundep a decisão de sair do espaço em Braga (RS) para realizar os cursos neste seminário, começando, assim, a construção de um Centro de Formação de Veranópolis (CALDART, *et al.*, 2013). Nesta época, o TAC estava com a primeira e a segunda turmas em andamento, as quais foram transferidas para o Centro de Formação que o MST estava se propondo a construir.

A importância do TAC para esta mudança física e pedagógica foi ainda maior no esforço coletivo de construção física da nova escola. Os estudantes desse curso construíram o Centro de Formação não apenas no sentido filosófico do conceito, mas também no significado literal da palavra, em regime de mutirão. Desde o início, o trabalho educativo como princípio pedagógico vem sendo utilizado no cotidiano dessa escola, como será melhor detalhado na próxima seção.

No início, relata Caldart *et al.* (2013), os estudantes tinham aula sentados em cadeiras infantis doadas, que mesmo com desconforto para os adultos eram utilizadas em sala de aula. As camas de ferro, também adquiridas através de doações, estavam arqueadas, sem conforto nenhum.

Assim foi sendo construída a escola da reforma agrária no centro de formação de Veranópolis, com muito esforço coletivo, sem regalias e com a vontade de atingir um objetivo comum.

O objetivo, então, era construir uma escola formal, mas para isso seria necessária a constituição de uma entidade formal, de nível nacional, que pudesse representar juridicamente nesse processo de constituição de uma nova escola. Dessa forma, o MST cria, no Centro de Formação em Veranópolis, em agosto de 1995, o Iterra.

A partir da constituição do Iterra surge, então, a Escola Josué de Castro (EJC)<sup>17</sup>, que posteriormente torna-se Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), tendo iniciado suas atividades em janeiro de 1995, mas só teve sua estrutura legalizada pelo Conselho Estadual de Educação (Ceed) do Rio Grande do Sul em junho de 1997. O Iterra passa a ter o papel, também, de mantenedor do IEJC.

Apesar do Pronera ter sido criado em 1998, somente no ano seguinte o Inbra celebra o primeiro convênio no Rio Grande do Sul com o Iterra.

Porém, a partir de 2007, o Pronera sofre uma série de ações civis públicas e auditorias realizadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU), impossibilitando, temporariamente, o Iterra de celebrar novos convênios até que as prestações de contas fossem aprovadas pelos órgãos de controle.

Dessa forma, os convênios do curso TAC passam a ser celebrados pelo Inbra junto à outra entidade voltada aos assentados, que surge por conta de outras experiências pedagógicas realizadas desde 2005, em áreas de assentamentos: o Ipe-Campo, e a partir de 16 de julho de 2008, a mantenedora do IEJC deixa de ser o Iterra, passando a ser o Ipe-Campo, conforme parecer nº 408/2008 da Ceed-RS.

O Iterra, o IEJC e o Ipe Campo, na prática, são as responsáveis pelo funcionamento do TAC, além da participação do Inbra por meio do Pronera, principalmente no acompanhamento e investimento de recursos financeiros.

---

<sup>17</sup> O nome da escola é uma homenagem ao médico brasileiro Josué Apolônio de Castro (Recife, 1908 - Paris, 1973), defensor da reforma agrária. Sua filha, Anna Maria Castro, esteve presente na solenidade de inauguração do IEJC, em 1997 (ITERRA, 2007).

Atualmente, a entidade que tem firmado formalmente os convênios com o Incra para a realização do curso TAC continua sendo o Ipe-Campo, apesar do Iterra ter suas prestações de contas aprovadas e ter sido autorizado a celebrar convênios.

O que vale ressaltar em relação ao campo empírico é que estas três instituições que funcionam no mesmo local em Veranópolis (RS) foram visitadas nas viagens de campo dessa pesquisa. Contudo, para facilitar o entendimento, iremos nos referir ao Iterra como a entidade executora do curso TAC.

### 3.2.2 Estrutura e funcionamento do Iterra, IEJC e Ipe Campo

Como foi dito anteriormente, o Iterra, o IEJC e o Ipe-Campo compartilham de um mesmo espaço físico em Veranópolis (RS) e comungam do mesmo regime de funcionamento. Portanto, para simplificar a apresentação das mesmas, a partir deste ponto será citada a estrutura física e o funcionamento do Iterra, pois explicando a estrutura e funcionamento desta instituição, que se estende, para efeitos de caracterização desse campo empírico, às demais.

O prédio do antigo Seminário com o qual o Iterra possui o contrato de comodato possui 04 pavimentos, totalizando uma área de 4.438,30m<sup>2</sup>. No térreo ficam localizados: recepção, escritórios, lavanderia, rádio comunitária, ciranda infantil, panifício, almoxarifado e a agroindústria Terras & Frutos. No primeiro andar estão: secretaria, biblioteca, sala de professores, cozinha, refeitório e salas do setor pedagógico. Já no segundo andar serão encontrados: salão de atos e alojamento de educadores, outros trabalhadores e estudantes. No terceiro e último andar estão as três salas de aula, a parte principal de alojamento de estudantes, sala de vídeo, laboratórios (física, química, didática e informática) e salas de estudo e/ou outras atividades.

Figura 6 – Vista parcial do Iterra: entrada principal



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

O Iterra, mantenedor da primeira escola de âmbito nacional do MST, desde sua origem vem sendo referência da Pedagogia do Movimento, como define Caldart (2012).

Dentre os princípios pedagógicos da educação no MST, destaca-se a centralidade do trabalho como princípio educativo, na qual a categoria trabalho é entendida como uma relação do ser humano com a natureza, transformando-a e sendo, nesse processo, transformado.

Na perspectiva da superação das relações sociais capitalistas e no seio de suas contradições, Marx *apud* Frigotto (2012) sinaliza três conceitos relativos à formação: trabalho como princípio educativo, formação humana omnilateral e educação politécnica (FRIGOTTO, 2012).

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO, ligado ao processo de socialização e de construção do caráter e da personalidade do *homem novo*, que internaliza, desde a infância, a sua condição de ser da natureza e que, portanto, implica produzir, com os outros seres humanos, seus meios de vida e não viver da expropriação do trabalho de seus semelhantes; a *formação humana omnilateral* (ver EDUCAÇÃO OMNILATERAL), ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista; e, finalmente, o de EDUCAÇÃO POLITÉCNICA ou *tecnológica*, ligada ao desenvolvimento das

bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, na perspectiva de abreviar o tempo gasto para responder às necessidades [...] e de ampliar o tempo livre (tempo de escolha, de fruição, de lúdico e de atividade humana criativa), no qual a omnilateralidade pode efetivamente se desenvolver (FRIGOTTO, 2012, p. 274 - 275, grifos do autor).

É a partir desta referência teórica, em diálogo com outras áreas do conhecimento, que o Iterra tem se inspirado na sua forma escolar. Esta possui em sua “engenharia” alguns traços de sua configuração, elencados por Caldart *et al.* (2013): cursos organizados em alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade; estudantes vinculados a movimentos sociais; tempos educativos; estrutura de gestão em que todos decidem; trabalho organizado para todos; organização de estudo para além do ensino e avaliação de diferentes dimensões (CALDART *et al.*, 2013).

Quando se vivencia o Iterra, seja quanto tempo for, uma característica que fica marcada é a organização do tempo e tarefas na escola. Ao soar a sirene, todos sabem o que fazer, para onde ir. A consciência dos estudantes de saber o seu papel nessa engrenagem é perceptível, ao se observar o cotidiano escolar. Para isso, a primeira tarefa, quando da chegada dos estudantes, é apresentar todos os espaços e regras e convidá-los a se organizarem em Núcleos de Base, similares aos núcleos formados pelas famílias assentadas nos assentamentos “nucleados”.<sup>18</sup>

Em cada núcleo escolhe-se um coordenador e uma coordenadora para contribuir na gestão das atividades do grupo. Com base em Caldart *et al.* (2013), serão apresentadas algumas dessas atividades, denominadas *Tempos Educativos*, dentre as quais estão: Tempo Formatura, Trabalho e Aula (tempos diários); Tempo Núcleo de Base, Notícias, Educação Física, Leitura, Oficina e Cultura (alternados ao longo da semana).

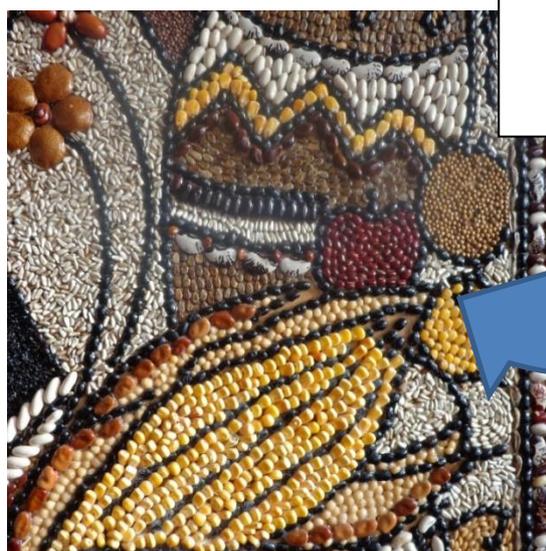
- a) Tempo Formatura – momento após café da manhã para conferência dos estudantes, relatos do dia anterior, informes do dia, realização de mística<sup>19</sup> e hino (pode ser o Hino Nacional Brasileiro, o hino da

<sup>18</sup> “A criação dos Núcleos de Base no acampamento/assentamento também chamada de nucleação consiste em organizar as famílias, de acordo com sua proximidade, parentesco ou outros aspectos que as próprias famílias julgarem importantes, e que cada grupo seja composto de aproximadamente 10 famílias” (MELO, p.62, 2007).

<sup>19</sup> “A mística é algo que mobiliza as pessoas em torno de algo, que busca manter uma ‘chama viva’ nos integrantes do MST. Materializa-se na realização de rituais que relembre grandes lutadores, fatos históricos, embates, obstáculos a vencer e mostre a esperança de mudança na sociedade. A mística objetiva [...] busca unir os assentados nas ações, ideias e sentimentos” (MENEZES NETO,

- Internacional ou o hino do MST);
- b) Tempo Trabalho – através da organização da divisão social do trabalho entre estudantes, professores e outros trabalhadores, considerando as habilidades e a vontade de aprender coisas novas, toda a estrutura da escola é gerida nessa teia de solidariedade diária;
  - c) Tempo Aula – momento diário de estudo dos componentes curriculares, conforme cronograma de aulas;
  - d) Tempo Núcleo de Base – reuniões por núcleo para contribuições na gestão da escola, como também para estudo de temas de formação política previstos no projeto metodológico. Ocorre três vezes por semana;
  - e) Tempo Notícias – ocorre duas vezes por semana para acompanhamento de noticiários por diversos meios (impresso, televisionado, etc.) e debate acerca das informações obtidas;
  - f) Tempo Educação Física – tempo destinado a atividades físicas, que ocorre uma ou duas vezes por semana;
  - g) Tempo Leitura – tem por objetivo constituir disciplina e gosto pela leitura. Pode ser realizada individualmente ou por grupos, a depender do planejamento para esta atividade;
  - h) Tempo Oficina – tempo destinado a habilidades específicas em cada Posto de Trabalho da escola. São oficinas de capacitação;
  - i) Tempo Cultura – acontece uma vez por semana, geralmente aos sábados à noite. Tem como objetivos a integração, reflexão e cultivo das mais variadas expressões culturais. Neste tempo também se realiza a chamada Jornada Socialista, para sensibilização e reflexão acerca de algum fato histórico ou tema da contemporaneidade.

Figura 7 – Resultado de oficina de arte com sementes (TAC - turma 14)



Detalhe do quadro

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Figura 8 – Tempo Cultura no Iterra



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Menezes Neto (2003), nas considerações finais acerca de sua pesquisa sobre o TAC, afirma que o ensino médio no Brasil não prepara as classes populares nem para o vestibular nem para o mercado de trabalho, mas a proposta do TAC vincula a formação teórica crítica ao trabalho produtivo, além de enfatizar a cultura e as artes.

Todas essas atividades, dentre outras, visto que as mesmas podem ser alteradas, suprimidas, acrescidas, de acordo com a demanda escolar, são realizadas por todas as turmas, professores e demais trabalhadores. Dessa forma, fica ressaltado que os egressos do curso TAC passaram, de uma maneira ou outra, por essa experiência dos tempos educativos.

### 3.3 Curso Técnico em Cooperativismo – TAC

Na introdução deste trabalho foi relatado quando e como o curso TAC surgiu. Nesta seção serão apresentados os objetivos desse curso, suas metas e alguns dados sobre as turmas realizadas através do Pronera no Rio Grande do Sul.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) atual desse curso, o objetivo geral do curso TAC é:

Formar educandos no Curso Técnico em Cooperativismo na área de gestão e administração para atender tecnicamente as cooperativas e as associações de base dos assentamentos em áreas de Reforma Agrária do país, e melhor contribuir na organização Associativa das Famílias assentadas, além de influenciar positivamente sobre a qualidade de vida e

no desenvolvimento sustentável em suas próprias atividades econômicas no campo. (IPE CAMPO, 2013, p. 11).

O curso, atualmente, realiza-se num período de 3,5 anos, divididos em 7 etapas, nas quais são ministrados conteúdos propedêuticos e técnicos, através de aulas teóricas e práticas, visitas de campo, etc. Em cada etapa pretende-se que os educandos atinjam algumas metas qualitativas, conforme segue abaixo:

Quadro 1 – Metas qualitativas do TAC

Etapa	Meta Qualitativa
1ª	Adquirir/aperfeiçoar conhecimentos básicos, conhecer objetivos do curso e os princípios organizativos e metodológicos do IEJC.
2ª	Aprender como organizar e coordenar reuniões, assembleias, montagem de planilhas eletrônicas, digitação de textos, ofícios, carta comercial, atas, etc. Organização de trabalhos científicos; apropriação das técnicas de elaboração de relatórios diversos.
3ª	Adquirir conhecimentos técnicos e material pedagógico sobre o processo de organização e desenvolvimento socioeconômico- ambiental dos assentamentos rurais. Adquirir conhecimentos sobre documentos básicos necessários para o funcionamento legal de uma empresa – em especial uma agroindústria, tais como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- registros municipais, estaduais, federais e trabalhistas;</li> <li>- atas, estatutos, regimento interno, contrato social;</li> <li>- legislação fiscal;</li> <li>- noções gerais da Consolidação das Leis do Trabalho.</li> </ul>
4ª	Participar de atividades de aprofundamento de estudo teórico-prático na área de: Administração e Contabilidade – Agroindústria, bem como, visitas técnicas, práticas de campo, estágios e trabalho de pesquisa. Conhecer e aprender a fazer os documentos básicos necessários para a gestão comercial como: pedidos e orçamentos, notas fiscais, NPR – nota de produtor rural, duplicatas, promissórias, boletos de cobranças, modalidades de pagamento e cobrança, contrato de compra e vendas, modalidades de vendas e gestão de estoque.
5ª	Participar de atividades técnicas na unidade da agroindústria do Instituto para conhecer e dominar o fluxograma de processamento de matéria-prima, visitar um escritório para conhecer sua organização em setores ou departamentos, e visita a um assentamento para conhecer as diferentes formas de cooperação. Apresentar em seminário de cada eixo, como forma de socializar os conhecimentos assimilados. Estudar sobre elaboração de planos de produção agroindustrial, bem como, conhecer a organização e planos de trabalho, divisão e especificação de tarefas e gestão de pessoal, saber planejar e distribuir funções.
6ª	Fazer a leitura e avaliação do trabalho de pesquisa, visando a sua qualificação, recebendo as devidas observações e orientações, antes da redação final e apresentação do trabalho de conclusão na última etapa do curso.
7ª	Apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC com ênfase e aprofundamento no eixo de estudo. Também, deve ser feita a sistematização e memória dos conhecimentos de nível médio e técnico assimilados, culminando com o Ato de Formatura Final e conclusiva do curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2015). Baseado no PPP do TAC (IPE CAMPO, 2013).

O curso, apesar de ser realizado apenas em Veranópolis (RS), possui abrangência nacional, vindo estudantes de diversos estados brasileiros. A seleção dos estudantes ocorre da seguinte forma:

O processo de seleção segue um itinerário coletivo. Ou seja, começa desde base, isto é, a comunidade de origem dos/as educandos/as, através das lideranças comunitárias por conhecerem as famílias e as aptidões apresentadas pelos jovens e adultos e seus interesses em frequentar um determinado curso ministrado pelo IEJC. Portanto, o primeiro critério de seleção é feito pela comunidade de origem através da demanda existente e o interesse manifestado pelos jovens e adultos em frequentar determinado curso para supri-la. Portanto, as lideranças da comunidade fazem a primeira seleção levando em conta os pendores e a maturidade manifestada pelas pessoas interessadas em participar do curso ministrado pelo IEJC. Um segundo processo seletivo ocorre no Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC na 1ª etapa, também denominada de etapa preparatória e niveladora de conhecimentos. Na etapa são ministrados conteúdo do Ensino Fundamental e aplicação de testes para averiguar o nível de assimilação de conhecimento e os limites apresentados pelos participantes. Assim é feito pela coordenação do curso e pedagógica tomarem conhecimento de quais disciplinas os participantes têm mais dificuldades e que elementos se caracterizam como limite para ingressar no curso, como: ensino fundamental incompleto, a idade e outros que porventura sejam manifestados pela parte interessada e beneficiados diretos do curso (IPE CAMPO, 2013, p. 16).

Atualmente estão em andamento as turmas 14 e 15 do TAC, sendo que a turma 01 até a turma 04 foram realizadas anteriormente ao Pronera. Assim, este campo empírico teve foco nas turmas 05 a 13, as quais já foram concluídas pelo Pronera no Rio Grande do Sul. Segue o quantitativo de ingressantes e egressos do TAC pelo Pronera no Rio Grande do Sul, segundo o Incra (pesquisa direta, Incra/Pronera - RS, jan/2016):

Quadro 2 – Ingressos e Egressos do TAC executado pelo Pronera/RS

<b>Curso/turma</b>	<b>Ingressos</b>	<b>Egressos</b>
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 5	40	39
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 6 e 7	74	65
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 8	54	48
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 9	50	28
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 10	50	30
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 11	50	40
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 12	50	32
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 13	50	37
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 14	50	Em andamento
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 15	60	Em andamento
<b>TOTAL</b>	<b>528</b>	<b>319</b>

Fonte: Pronera/Incra-RS (2016).

Este quadro exhibe o panorama geral acerca das turmas do TAC realizadas pelo Pronera e antecipa o universo desta pesquisa, que será melhor explicado no próximo capítulo.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos a que este trabalho se propõe, de modo a desvendar o problema que impulsionou a pesquisa, foram necessários o planejamento e a escolha de aporte teórico-metodológico que pudessem dar sustento à investigação e que fossem mais adequados ao campo empírico.

Apesar de a pesquisa ser essencialmente qualitativa, utilizou-se também a análise estatística descritiva para algumas informações geradas. Além disso, foram utilizadas técnicas de geoprocessamento de dados para elaboração de mapas temáticos.<sup>20</sup>

Nessa seção serão apresentados o universo e os passos dessa pesquisa, desde a definição do tema até a sistematização deste trabalho, apresentando suas seis etapas, quais sejam: escolha do tema de pesquisa e abordagem teórica, pesquisa exploratória, definição de categorias/variáveis, elaboração dos roteiros de entrevistas e pré-testes com egressos e Coceargs, pesquisa de campo e análise dos resultados.

### 4.1 Universo da pesquisa

Na pesquisa exploratória foi possível o acesso a algumas informações das 493 pessoas que ingressaram no TAC, das quais 265 eram egressos do curso e 228 foram desistentes/reprovados/transferidos. Dentre este universo a pesquisa se deteve aos egressos das turmas formadas em parceria entre Incra, Iterra e Ipe-Campo, no período de 1999 a 2015<sup>21</sup> - que totalizam 319 pessoas, segundo os dados do Pronera/Incra, porém a pesquisa de campo apresentou o quantitativo de 265 egressos.

Deste universo escolhido optou-se pesquisar apenas uma amostragem, apesar desta pesquisa possuir cunho qualitativo e utilizar algumas ferramentas do método quantitativo, a escolha de amostragem não objetivou a necessidade de representatividade do universo. A preocupação gira em torno da qualidade das

---

<sup>20</sup> Elaborados por Antônio Wellington Lira Moreira, graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, e Marília Ferreira Gomes, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, que utilizaram o *software* ArcGIS e QGIS, respectivamente.

<sup>21</sup> O curso TAC teve quatro turmas formadas anteriormente à criação do Pronera, porém esta pesquisa se deteve às turmas formadas através deste programa, ou seja, a partir do momento que este curso passa a ser ofertado através de uma política pública, e não apenas pelo MST.

informações, atingindo certo grau de saturação das mesmas. Além disso, para o atingimento dos objetivos desta pesquisa, também os atuais representantes da Coceargs e da Concrab também serviram de unidade de análise.

A escolha dos participantes se deu principalmente pela facilidade de contato com os mesmos, pois as turmas são formadas por jovens e adultos de todo o Brasil, muito dos quais não mantêm mais contato com o Iterra, Ipe-Campo, MST, etc.

Inicialmente foi contatada a diretoria do IEJC para explicar os objetivos da pesquisa, e um dos coordenadores pedagógicos dessa instituição indicou um representante da Coceargs, coincidentemente egresso do TAC, para iniciar o estudo.

A partir de uma conversa inicial com esse diretor, que posteriormente participou da pesquisa enquanto direção da Coceargs foi-nos apresentado um egresso que atualmente trabalha nesta cooperativa central. Daí em diante, cada pessoa contatada fornecia o número do telefone ou correio eletrônico de alguém que pudesse contribuir para esse trabalho, de modo que esta “rede solidária”, no decorrer da pesquisa, nos forneceu diversos contatos, que em sua maioria se disponibilizou a participar, embora nem todos tenham podido, por motivos pessoais ou de logística.

Por fim, a amostragem foi de 22 pessoas: 19 egressos, 02 diretores da Coceargs e 01 diretor da Concrab.

## **4.2 Escolha do tema de pesquisa e abordagem teórica**

Como foi relatado no primeiro capítulo, a escolha pelo tema da educação do campo, especificamente a executada pelo Pronera, foi uma escolha da autora deste trabalho, por conta da sua experiência profissional e acadêmica nesta área. Além dela trabalhar como asseguradora do Pronera no Rio Grande do Sul, sua especialização *lato sensu* foi realizada através deste programa.<sup>22</sup>

Com seu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a autora decide, portanto, pesquisar o Pronera, pela facilidade de entendimento do funcionamento deste programa, como também pela admiração pelo esforço

---

<sup>22</sup> Concluiu a 1ª turma da Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo (Residência Agrária) pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2007.

empreendido pelas instituições e movimentos sociais para a realização de cada curso executado.

Como foi mencionado no capítulo anterior, dentre esses diversos cursos, o que teve mais turmas formadas foi o TAC, e daí surge a vontade de pesquisá-lo. Conhecer qualitativamente os resultados deste curso técnico, utilizando-se de uma abordagem teórica ainda não utilizada para a análise da educação do campo, tornou-se um desafio que se pretendeu alcançar a partir do problema de pesquisa e objetivos mencionados na introdução.

Diante do campo empírico definido para esta pesquisa, optou-se por utilizar como quadro conceitual analítico a Abordagem das Capacitações de Amartya Sen, pois tal abordagem permite compreender qual a importância da educação para a expansão das liberdades, e, desse modo, das capacitações dos indivíduos. Neste trabalho, a educação do campo é considerada um intitlamento: acesso a um direito e como exercício de liberdade substantiva, elemento constitutivo do desenvolvimento rural. Dessa forma, compreende-se que a ampliação das possibilidades de escolhas (capacitações) e melhoria da condição de vida (bem-estar) dos assentados, contribuem com o desenvolvimento dos assentamentos.

Ainda é um desafio a tentativa de operacionalização da Abordagem das Capacitações, pois, apesar de terem sido elaborados muitos estudos a partir deste referencial, não há um método único, consolidado. Além disso, esta abordagem permite focar tanto nos funcionamentos realizados (o que uma pessoa realmente faz) como no conjunto capacitário de alternativas que ela tem (oportunidades reais, as quais ela valoriza), ou seja, sobre as coisas que a pessoa é substantivamente livre para fazer.

Em que pese a análise conceitual ter sido utilizada por outros estudiosos, o diferencial deste trabalho consiste na pretensão de operacionalizar a Abordagem das Capacitações a partir de um campo empírico ainda não explorado do ponto de vista desta abordagem, com análise qualitativa de dados primários, escolhendo como base informacional os funcionamentos e enfatizando a educação do campo como elemento constitutivo do Desenvolvimento Rural.

### 4.3 Pesquisa exploratória

Nesta etapa, através da leitura de livros e textos do próprio Amartya Sen, foi realizada uma revisão teórica acerca da Abordagem das Capacitações. Além disso, também foi realizada uma revisão sobre a educação do campo, por meio da leitura de livros e textos de autores com trabalhos já consolidados sobre o tema (Molina, Arroyo, Frigotto, Santos, Caldart, Paludo, Kolling, etc). Realizou-se a revisão de literatura de estudos secundários sobre ambos os temas através da leitura de artigos, teses, dissertações, livros, legislação, etc.

Pretendeu-se, na pesquisa documental, traçar o perfil dos egressos com dados referentes à origem dos estudantes, sexo, idade, etc., para definir quais seriam escolhidos para participar da pesquisa.

Foram analisados dados secundários do Pronera/Inkra do Rio Grande do Sul. Porém, tanto nos arquivos digitais do acervo desta instituição, assim como nos processos administrativos, não foram encontrados os dados necessários de todas as turmas (nome, idade, origem, etc.).

Foi realizada uma visita à Coceargs para informar sobre a realização da pesquisa e buscar as informações que não foram possíveis de serem coletadas no Inkra. Na Coceargs não havia esses dados, porém a diretoria enviou *e-mail* aos seus contatos pelo Rio Grande do Sul para ajudar a encontrar os egressos que participariam da entrevista.

Vale ressaltar que a Coceargs e o MST como um todo, desde o primeiro contato, recepcionou com bons olhos esta pesquisa, de forma que se disponibilizaram e contribuíram consideravelmente para a realização da mesma, seja através dos contatos, seja através da disponibilidade de conversas, entrevistas e até mesmo do alojamento da pesquisadora nos assentamentos.

Após visita à Coceargs foi enviado um *e-mail* ao IEJC, com fins de busca das informações para a caracterização do universo. Porém, o que a diretoria dessa instituição tinha era tão somente os nomes dos egressos de cada turma. Assim, decidimos ir diretamente ao Iterra, localizado em Veranópolis (RS), para realizar esta pesquisa.

Contudo, o banco de dados do Iterra também estava incompleto, constando apenas o nome e a turma que cada egresso havia cursado. A partir dessa dificuldade, optou-se, com a autorização e parceria do Iterra, realizar manualmente a

coleta de informações em cada pasta individual dos estudantes que passaram pelo TAC. Esta, por questão de viabilidade de viagens, só foi possível de ser realizada juntamente com o trabalho de campo, que será detalhado adiante.

#### **4.4 Definição das variáveis**

Com base no referencial teórico, foi elaborado um quadro analítico (Quadro 3) contendo os principais conceitos utilizados e as respectivas variáveis, as quais foram escolhidas levando em consideração o objetivo da pesquisa, os objetivos do Pronera e do curso Técnico em Cooperativismo – TAC (Anexo A e B).

A Abordagem das Capacitações permite que o pesquisador tenha a liberdade de adequar algumas variáveis, conforme o campo empírico, pois Amartya Sen tem uma abordagem de caráter muito mais filosófica do que operacional, em que pese sua contribuição para a elaboração do índice de Desenvolvimento Humano - IDH. Portanto, as questões que são problematizadas na Abordagem das Capacitações, para efeitos de exemplificações, não são, na realidade, engessadas, deixando que cada pesquisador adeque a abordagem à realidade a ser analisada.

Segue o quadro analítico que serviu de base para a elaboração do instrumental de geração de dados.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> As variáveis foram elaboradas pela autora, conforme objetivos desta pesquisa. Apenas os conceitos foram compilados com base em Sen (2010).

Quadro 3 – Quadro Analítico

Referencial teórico	Conceitos	Variáveis
Abordagem das Capacitações	Intituleamentos ( <i>Entitlements</i> ) 	Acesso à escolarização (Ensino médio e/ou ensino técnico) através do Curso Técnico em Cooperativismo (Todos os egressos receberam esse intituleamento. Este é o ponto de partida para averiguar as outras variáveis)
	Funcionamentos ( <i>Functionings</i> ) 	Conhecimento técnico; Emprego remunerado; Trabalho voluntário; Militância em Mov. Social; Cargo em Cooperativa; Liderança comunitária; Elaboração/execução de projetos; Carga horária técnica para acesso ao PRONAF Jovem; Acesso ao ensino superior; Contabilidade/gestão da propriedade familiar; Atividades socioculturais.
	Capacitações ( <i>Capabilities</i> ) 	Educação Trabalho Participação política Acesso a Mercados Cultura e Lazer

Fonte: Elaborado pela autora (2015). Baseado em Sen (2010).

#### 4.5 Elaboração dos roteiros de entrevistas e pré-testes com egressos e Coceargs

Dentre as possibilidades metodológicas, de instrumentos e técnicas em pesquisa qualitativa, adotou-se como principal instrumento de geração de dados<sup>24</sup> a realização de entrevistas com roteiro semiestruturado, que demandam do entrevistado uma resposta mais narrativa (COTANDA *et al.*, 2008). A escolha desse instrumental se deu principalmente pela adequação do mesmo em relação aos objetivos que se pretendeu alcançar nesta investigação. A entrevista é uma forma de interação social, como Gil (2008) define:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

A partir do referencial teórico foram construídos dois roteiros semiestruturados de entrevista (Apêndice A e B), os quais serviram de instrumentais para atingir o objetivo desta pesquisa. Um roteiro foi elaborado para ser utilizado nas entrevistas com os egressos e o outro com alguns dirigentes da Coceargs que tenham como função o papel de atuar juntamente com esse público ou com o curso TAC, direta ou indiretamente.

A pretensão de elaborar dois roteiros de entrevistas para dois públicos diferentes seria investigar para além de questões individuais dos egressos, a partir do seguinte questionamento: qual a visão de uma entidade coletiva que na década de 1990 demandou a execução desse curso para contribuir no desenvolvimento dos assentamentos?

Com isso pretendeu-se conhecer a análise coletiva que se faz sobre o curso TAC como instrumento de expansão de capacidades dos egressos, consequentemente expansão de liberdades, as quais podem ser elementos constitutivos do desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária no estado do Rio Grande do Sul.

---

<sup>24</sup> Segundo De Grande (2007), a pesquisa qualitativa é uma construção social; os dados não são retirados prontos, não são algo dado e objetivo, pois essa metodologia pressupõe uma atividade de geração e interpretação por parte do pesquisador. Corroborando Cotanda *et al.* (2008), utilizou-se neste trabalho a expressão geração de dados em detrimento da expressão coleta de dados.

Esse roteiro para a Coceargs foi construído para atingir o terceiro objetivo específico desta pesquisa, descrito no tópico 4.2 deste capítulo.

O roteiro de entrevista para a direção da Coceargs divide-se em duas partes: a primeira contém perguntas de cunho pessoal sobre o diretor entrevistado, a segunda parte consiste em perguntas relacionadas ao desenvolvimento rural, ao desenvolvimento dos assentamentos e sobre o curso TAC e seus egressos.

O roteiro de entrevista para os egressos divide-se em três partes: perfil/trajetória; avaliação do curso/metodologia e funcionamentos e capacitações.

Portanto, para investigar se o TAC interfere na realização de funcionamentos de seus egressos, foram elaborados os roteiros de entrevistas que possibilitassem caracterizar o perfil dos egressos, conhecer sua trajetória e respectivas realizações (funcionamentos), como também investigar quais os funcionamentos realizados pelos egressos que contribuem para o desenvolvimento dos assentamentos, sob o ponto de vista dos representantes da Coceargs.

A importância de se conhecer o perfil e a trajetória dos egressos através de perguntas como origem, sexo, idade, ocupação anterior ao TAC e se possuía ou não filhos ou se eram eles mesmos – egressos – dependentes de outrem, justifica-se porque a Abordagem das Capacitações analisa o desenvolvimento de forma plural, e não apenas em relação à renda. Investigar se houve incremento de renda dos egressos sem compreender onde e como eles estão não desvenda as vantagens que isto significa para cada entrevistado(a).

Além das questões sobre os funcionamentos realizados pelos egressos, foram incluídas algumas perguntas que permitissem conhecer se haveria alguma escolha contrafactual — o que alguém teria escolhido se tivesse escolha — como por exemplo, se cursar o TAC foi uma liberdade de escolha ou uma privação de escolher algo diferente. As duas últimas perguntas norteadoras do roteiro de entrevista para os egressos visaram a apontar quais as possibilidades reais dos egressos viverem a vida que valorizam viver, diante do que realizaram (funcionamentos) e podem realizar a médio e longo prazo (capacitações).

Como não há método único para a operacionalização da Abordagem das Capacitações, conforme destacado anteriormente, durante o percurso metodológico foi lançado o desafio de operacionalizar essa abordagem frente aos dados qualitativos, para além dos objetivos desta pesquisa, avançando nas possibilidades que os egressos possuem a médio e longo prazo em forma de sonhos a serem

alcançados, pois “[...] o núcleo da abordagem das capacidades não é, portanto, apenas o que uma pessoa realmente acaba fazendo, mas também o que ela é de fato capaz de fazer, quer escolha aproveitar essa oportunidade, quer não.” (SEN, 2011, p. 269).

Também tentou-se verificar as “retenções nas capacitações” — quando falta acesso a intitlamento (acesso à educação) — anteriormente ao TAC, através do questionamento se o egresso tinha a opção de terminar ensino médio e/ou técnico no seu assentamento/município de origem.

As categorias previamente estabelecidas de acordo com o referencial teórico foram utilizadas nos roteiros, como foi relatado. Porém, algumas adequações poderiam ser feitas diante das interações iniciais com os entrevistados, por isso foi realizado um teste piloto (pré-teste), com o intuito de melhorar o instrumental de geração de dados.

O pré-teste foi realizado com um diretor da Coceargs e com um egresso. Em ambas as entrevistas foi utilizado o gravador, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C e D).

O TCLE da Coceargs diferencia-se do utilizado para os egressos. Isto porque o ponto de vista dos representantes, que têm função ligada ao TAC, seria utilizado como sendo da própria entidade e para distingui-los dos demais diretores foi de comum acordo entre pesquisadora e entrevistados, que suas identidades poderiam ser reveladas neste trabalho.

Após a análise do resultado, verificou-se que apenas algumas perguntas deveriam ser trocadas de posição, facilitando a interação social entre pesquisadora e entrevistados. Como a alteração foi apenas mudança de ordem das questões, o conteúdo dessas entrevistas foi aproveitado nessa pesquisa. Isto ocorreu em ambos os roteiros. A partir daí iniciou-se a pesquisa de campo propriamente dita, e todos os participantes assinaram o TCLE, ficando de posse de uma via.

#### **4.6 Pesquisa de campo**

De todas as fases deste trabalho, a pesquisa de campo<sup>25</sup> foi, sem dúvida, a mais gratificante. Não apenas pelo viés acadêmico, pois a partir desta fase seria

---

<sup>25</sup> A pesquisa de campo iniciou-se em meados de agosto de 2015, perdurando até o final de novembro do mesmo ano.

possível desvendar o problema inicial de investigação, mas, sobretudo, pela vivência experimentada, pelas amizades realizadas, pelo conhecimento adquirido através das viagens, conversas e imersão no cotidiano das famílias assentadas e no próprio Iterra.

Foram realizadas, nesta etapa da pesquisa, viagens de campo para realização das entrevistas, com a utilização de gravador e diário de campo; registros fotográficos; análise documental; visitas a instituições e imersão no cotidiano dos educandos no tempo escola e tempo comunidade.

Foram realizadas 22 entrevistas, sendo 01 com representante da Concrab, 02 com diretores da Coceargs e 19 com egressos do TAC.

As entrevistas com os 02 diretores da Coceargs foram realizadas na sede desta organização, localizada em Porto Alegre. Para a escolha desses representantes foram utilizados dois critérios: ser da atual direção e atuar/ter atuado direta ou indiretamente nas discussões sobre o TAC.

Apesar de não ter sido planejada, foi realizada também uma entrevista com um representante da Concrab, que atualmente contribui para esta organização sem estar na diretoria. Este ex-diretor esteve vinculado às discussões iniciais da implantação do curso TAC. Pela sua importância de atuação em nível nacional na discussão sobre o cooperativismo, a pesquisadora aproveitou a oportunidade para entrevistá-lo. Como esta entrevista não estava prevista e por se tratar de uma representação de organização coletiva, foi utilizado o roteiro destinado aos diretores da Coceargs.

Pretendeu-se entrevistar cerca de 20 egressos, pois este quantitativo para uma pesquisa qualitativa é suficiente para saturação das informações, conforme apontam Ghiglione e Matalon (1997). De fato, a saturação foi constatada em proximidade a esse quantitativo, sendo entrevistados, no total, 19 egressos.

Para as entrevistas com os egressos, procurou-se escolher os participantes buscando contemplar pelo menos uma pessoa de cada turma (05 a 13) e pelo menos uma pessoa de cada região do país. Vale ressaltar que não se trata de representatividade de turmas ou de regiões. Esta definição na escolha dos egressos se deu por conta das diferentes realidades que poderiam ser encontradas nas regiões do país.

Tabela 1 – Distribuição dos egressos entrevistados por turma

<b>Turma</b>	<b>05</b>	<b>06</b>	<b>07</b>	<b>08</b>	<b>09</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Nº entrevistados</b>	01	04	04	02	01	-	01	02	04	<b>19</b>

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Quadro 4 – Distribuição dos egressos entrevistados por origem

<b>Região</b>	<b>Estado de origem</b>	<b>Quantidade de egressos entrevistados</b>
Centro Oeste (CO)	Mato Grosso do Sul - MS	02
Nordeste (NE)	Ceará - CE	01
Norte (N)	Pará - PA	03
Sudeste (SE)	Minas Gerais - MG	02
Sul (S)	Paraná – PR	03
	Rio Grande do Sul - RS	08
	<b>TOTAL</b>	<b>19</b>

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Para a realização das entrevistas com os egressos, além daquelas realizadas em Porto Alegre (RS), foram necessárias 08 viagens de campo, assim distribuídas: 01 para Eldorado do Sul (RS); 02 para Veranópolis (RS); 01 para Governador Valadares (MG); 01 para Fortaleza (CE); 01 para Belém (PA); 01 para Castanhal (PA); e 01 para Ponta Porã (MS).<sup>26</sup>

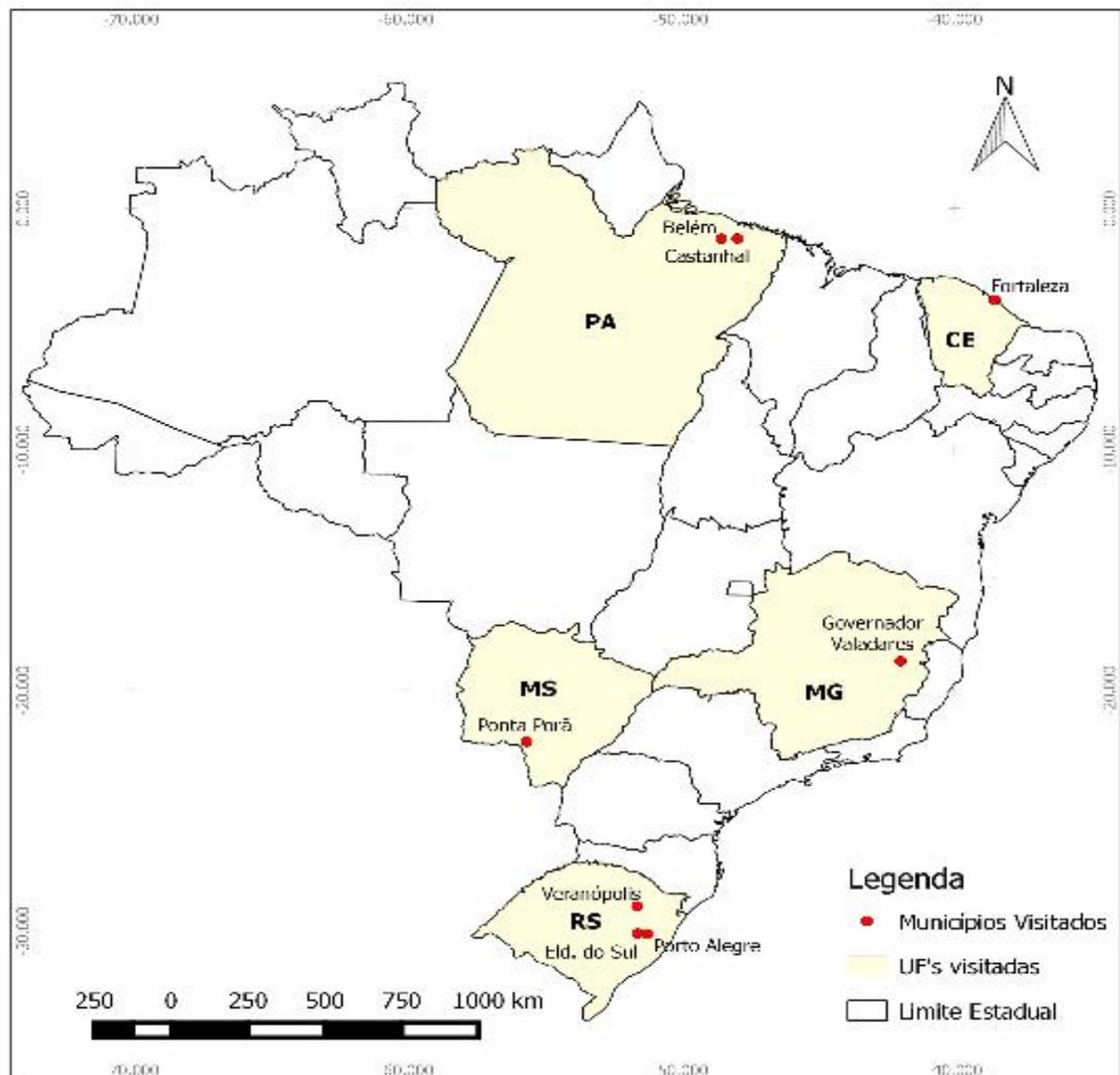
Nesta fase da pesquisa foram visitados 04 assentamentos rurais para realização de algumas entrevistas, sendo eles: **Integração Gaúcha** – Eldorado do Sul/RS; **Oziel Alves Pereira** – Governador Valadares/MG; **João Batista II** – Castanhal/PA e **Itamarati I e II** – Ponta Porã/MS. O cooperativismo apresenta-se em níveis bastante distintos em cada um desses assentamentos. Informações gerais e registros fotográficos poderão ser verificados do Apêndice E ao H.

Tanto nessas viagens como nas entrevistas foi utilizado o diário de campo, no qual as informações consideradas importantes para a investigação eram anotadas para posterior análise e sistematização.

<sup>26</sup> Em que pese ter havido 03 entrevistados do estado do Paraná, este não foi visitado na pesquisa de campo. Esses egressos foram encontrados no Rio Grande do Sul.

Figura 9 – Mapa das viagens de campo

**pesquisa de campo para Geração de Dados sobre o  
Curso Técnico em Cooperativismo do Pronera/RS**



Fonte: Elaboração: Marília Ferreira Gomes, 01/2016. Fonte: IBGE, 2016.

Durante duas viagens ao Iterra/IEJC/IpeCampo, em Veranópolis (RS), a pesquisadora ficou alojada no espaço compartilhado pelas três instituições. Nestas ocasiões ela teve a oportunidade de vivenciar o tempo escola da Turma 15 do curso TAC. Participou dos momentos de formatura, místicas, jornada socialista, tempo

trabalho e tempo estudo. Esses momentos foram registrados através de fotografias, conforme segue:

Figura 10 – Tempo Cultura/Jornada Socialista



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Figura 11 – Tempo Formatura



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Figura 42 – Tempo Aula



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Figura 13 – Tempo Leitura



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Durante a viagem para Governador Valadares (MG), a pesquisadora também vivenciou uma atividade do Tempo Comunidade de um educando da turma XV do TAC, no assentamento Oziel Alves Pereira.

Figura 14 – Atividade no Tempo Comunidade em Governador Valadares-MG



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Durante a fase de pesquisa exploratória, a pesquisa documental realizada não proporcionou a descoberta dos dados que eram necessários, em vista da falta de sistematização dos mesmos nas instituições pesquisadas. Portanto, durante as viagens de campo para realização de entrevistas com egressos, foi realizada pela pesquisadora uma outra análise documental e sua sistematização. Foram analisadas 493 pastas individuais manualmente, das quais 265 eram de egressos e 228 de desistentes/reprovados/transferidos. Foram anotadas as informações que serviriam para esta pesquisa: turma, nome completo, sexo, data de nascimento, assentamento/município/estado de origem. Em relação aos desistentes ou reprovados do curso, foram anotados apenas o estado de origem. Na próxima seção será comentado acerca da sistematização proporcionada por esse banco de dados.

#### **4.7 Análise dos resultados**

Após a digitação dos dados das pastas individuais dos estudantes que passaram pelo curso TAC — egressos, desistentes, reprovados, transferidos, etc. — foram criados seis gráficos para cada uma das nove turmas investigadas. Esse banco de dados foi enviado para o Iterra juntamente com os gráficos, a fim de que esta instituição, ou outros pesquisadores, possam aproveitar a sistematização dessas informações.

Esses 54 gráficos foram base para a elaboração de outros 06 — os quais estarão disponíveis no próximo capítulo —, de forma que pudessem ser comparadas

as turmas pesquisadas e apresentado o perfil de cada uma delas. Foi utilizada a estatística descritiva para a análise dessas representações gráficas.

Para o procedimento de análise do conteúdo das entrevistas, foi realizada a gravação das mesmas, as quais somaram 21 horas e 46 minutos. Ao analisar as entrevistas, emergiu na pesquisadora um grande contentamento em ouvi-las atentamente, pausando para refletir acerca do que foi dito, sem a preocupação de dar conta de um roteiro, mesmo que semi-estruturado.

No momento das entrevistas, a informação chega e a preocupação é mais direcionada ao atendimento dos objetivos da pesquisa, não há a pausa necessária para reflexão, para conectar uma informação com outra ou, até mesmo, perceber contradições na fala. Apesar da análise ter sido realizada apenas de conteúdo, foi possível reviver, de certa forma, os momentos de engasgo (e até de choro) dos ex-taquianos ao se emocionarem, lembrando com saudade dos tempos de sua passagem pelo Iterra. Esse momento de parar e desenvolver a escuta mais apurada, refletir, contrapor com os conhecimentos teóricos e práticos, foi surpreendente e gratificante, principalmente pelos resultados encontrados.

Após a leitura destas gravações, foi construído um quadro com as principais categorias encontradas de cada entrevistado. A partir deste quadro foram sendo analisadas as categorias e variáveis do referencial teórico, sendo acrescentadas aquelas que não haviam sido previstas. Além disso, para cada entrevista lida, foram marcados trechos importantes para citação neste relatório. Ao final da leitura e fichamento das entrevistas, foram selecionados os trechos mais relevantes para o trabalho.

Foi realizada a análise do conteúdo das entrevistas em diálogo com a Abordagem das Capacitações e os resultados que foram sistematizados, encerrando esta etapa da pesquisa com a elaboração do relatório final, poderão ser conferidos no próximo capítulo.

## **5 O PERFIL DOS EGRESSOS DO TAC E A EXPANSÃO DAS CAPACITAÇÕES**

Os resultados obtidos através das entrevistas permitiram o alcance de todos os objetivos deste trabalho. Além disso, a geração de dados, através da pesquisa de campo, permitiu ir além do que foi proposto, tendo sido possível traçar o perfil de todas as turmas executadas pelo Pronera, como será apresentado a seguir.

### **5.1 Perfil das turmas do TAC**

Conforme foi explicado no capítulo IV, esta pesquisa se deteve aos dados das turmas 05 à 13, todas concluídas e executadas através de convênios entre o Incra/Pronera e o Iterra e o IpeCampo. As turmas anteriores, além de não terem sido executadas através do Pronera, tiveram seus documentos destruídos no incêndio ocorrido no local onde funcionava o TAC, município de Braga/RS.

A partir da análise de 493 pastas individuais dos ingressantes no curso TAC nessas 09 (nove) turmas, foi criado um banco de dados com informações básicas dos egressos: nome, sexo, data de nascimento, origem (assentamento, município, estado), bem como a origem dos evadidos/reprovados/transferidos.

A análise deste banco de dados permitiu, através da estatística descritiva, a elaboração de algumas representações gráficas para apresentar o perfil das turmas. Cabe dizer que este material foi enviado para o Iterra, de forma que o próprio instituto ou demais pesquisadores possam ter acesso.

Comparando os dados coletados com aqueles fornecidos pelo Incra, observa-se um conflito de informações. Para o Incra, o número de ingressos é menor do que o apontado pelos dados coletados no Iterra – exceto nas turmas 09, 10 e 13 - e o contrário ocorre em relação ao número de egressos, exceto na turma 12.

Esta divergência pode ter sido ocasionada pelo seguinte motivo: o Incra, para efeitos de pagamento do convênio, paga as parcelas dos convênios conforme o número de estudantes que iniciam cada etapa, para viabilizar a contratação de todos os custos referentes à etapa e não contabiliza os estudantes que foram para a etapa preparatória e desistiram, pois só se começa a pagar a parcela a partir da primeira etapa do curso, assim como também não são contabilizados, por esta autarquia, aqueles que ao longo da última etapa desistiram ou foram reprovados. Resumindo: O Incra contabiliza os ingressantes apenas a partir da primeira etapa, sendo assim

um número inferior ao total contabilizado pelo Iterra, visto que este inclui os ingressantes da etapa preparatória ao curso, custeada pelo próprio Iterra.

A divergência no número de egressos – exceto a turma 12 – dá-se porque o Incra contabiliza todos aqueles iniciaram a última etapa, pois paga a parcela de acordo com o seu início. Já o Iterra contabiliza apenas aqueles que foram para última etapa e concluíram efetivamente o curso.

Tabela 2 - Comparativo dos dados do Incra e Iterra

<b>Curso/turma</b>	<b>Ingressos – dados do INCRA</b>	<b>Ingressos – dados da pesquisa</b>	<b>Egressos – dados do INCRA</b>	<b>Egressos – dados da pesquisa</b>
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 5	40	54	39	20
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 6 e 7*	74	134	65	43
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 8	54	60	48	45
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 9	50	28	28	23
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 10	50	40	30	25
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 11	50	70	40	38
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 12	50	62	32	34
Téc. Adm. Cooperativas/ T - 13	50	45	37	37
<b>TOTAL</b>	<b>418</b>	<b>493</b>	<b>319</b>	<b>265</b>

\* No Incra os quantitativos dessas duas turmas estão somados juntos e para efeitos de comparação também foram somados os dados da pesquisa para as mesmas.

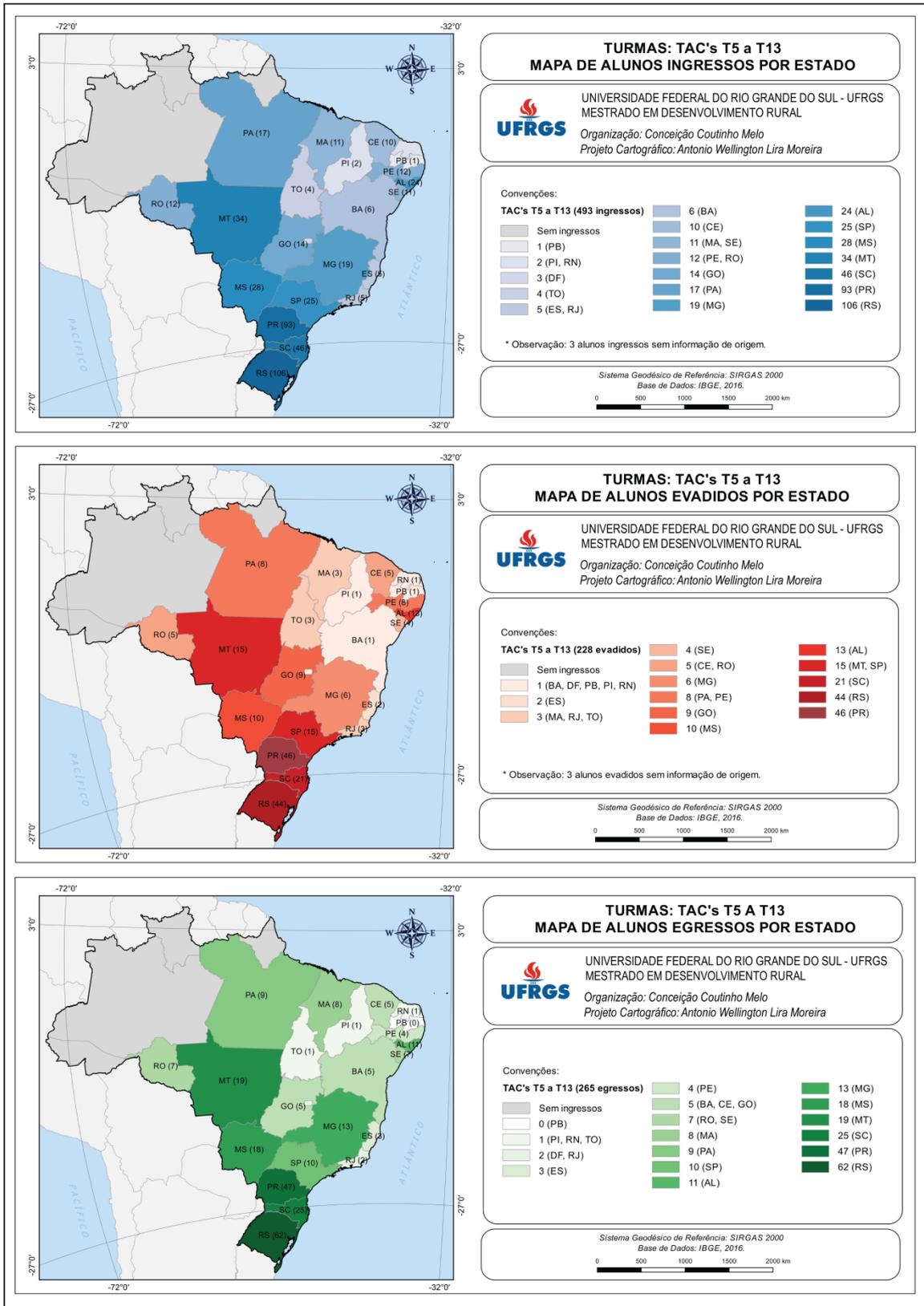
Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Como os dados coletados diretamente no Iterra, foram extraídos de cada pasta individual dos estudantes, sendo observados os certificados de cada egresso, optou-se neste trabalho por utilizar os dados da pesquisa de campo.

O curso TAC recebe estudantes de todo o país, apesar de nem todos os estados se fazerem presente nas nove turmas analisadas.

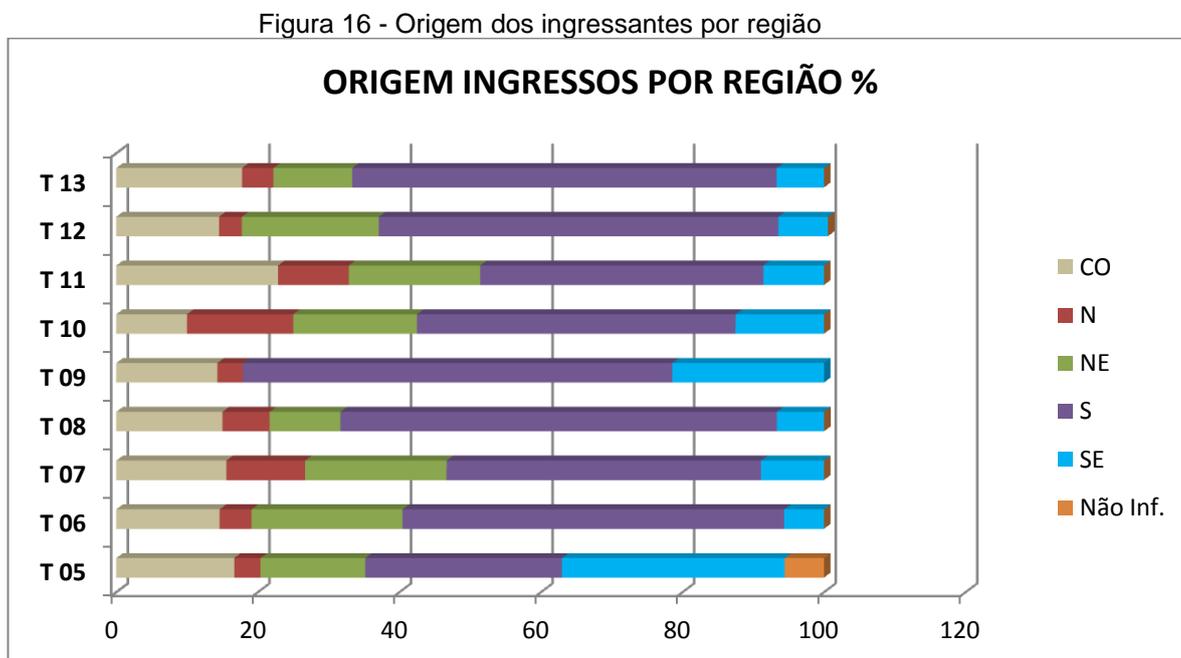
A representação gráfica a seguir, mostra a distribuição geográfica dos ingressantes, evadidos e egressos por unidade federativa:

Figura 15 - Mapa Geral das turmas 05 a 13



Apenas os estados do Acre - AC, Amazonas - AM, Amapá - AP e Roraima - RR, todos da região Norte, não tiveram nenhum ingresso nessas nove turmas.

Os ingressantes estão assim distribuídos, conforme região de origem:

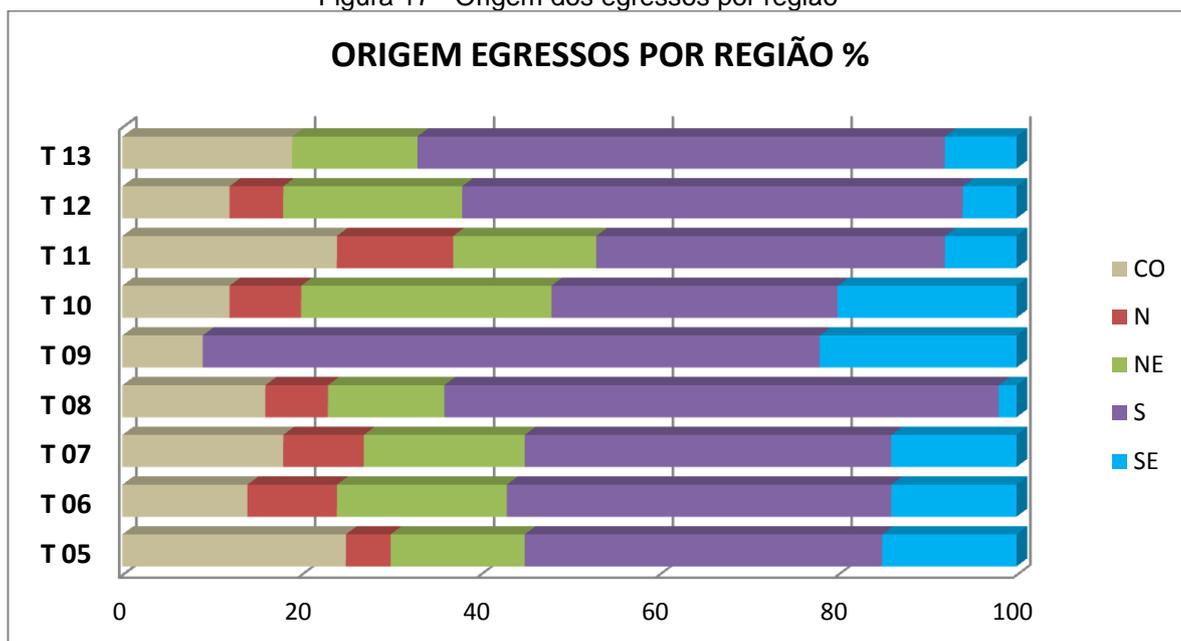


Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A maior incidência de origem dos ingressos é da região Sul e a menor incidência da região Norte, provavelmente por conta da localização da escola onde ocorre o TAC: Veranópolis/RS. A turma 09 foi a única que não teve representação de todas as regiões, não tendo nenhum ingressante da região Nordeste.

Dos 493 ingressantes, 265 concluíram o TAC e 228 evadiram do curso (desistiram, reprovaram, transferiram-se para outro curso). Analisando os dados, pode-se afirmar que a porcentagem de egressos é proporcional à quantidade de ingressos por região na seguinte ordem decrescente: Sul (S), Centro-Oeste (CO), Nordeste (NE), Sudeste (SE) e Norte (N). Dentre os 22 estados que enviaram estudantes, apenas o estado da Paraíba - PB não teve egresso.

Figura 17 - Origem dos egressos por região



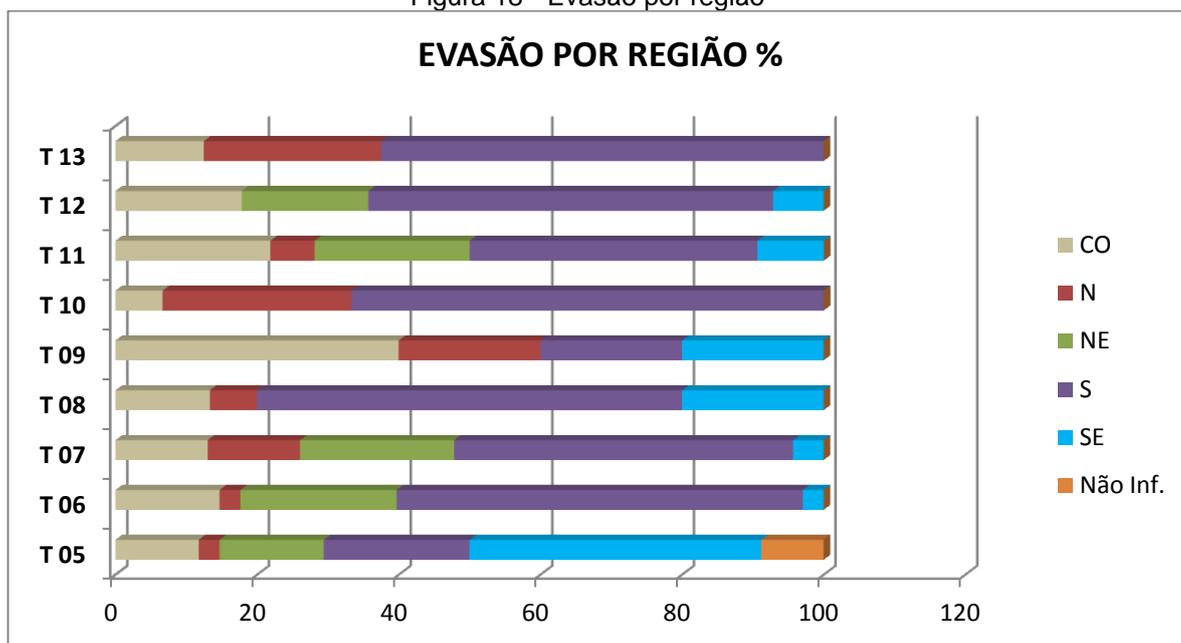
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Cabe ressaltar que no início do curso há uma etapa preparatória, sendo a mesma a oportunidade dos estudantes se ambientarem com a escola, com a cidade, com o clima, com o ritmo do Iterra. As desistências ocorrem principalmente neste período, quando os próprios estudantes avaliam que não se adequam aos fatores acima descritos, ou avaliam que as dificuldades de idas e vindas são muito grandes e por este motivo não regressam para a etapa seguinte.

Dessa forma, ao iniciar a primeira etapa, na qual começa o curso em si, muitos daqueles que desistiram são substituídos por outros que estavam aguardando vaga para ingressar no curso. Depois que começa o curso em si há poucas evasões.

A região com as menores taxas de evasão é o Nordeste, ficando a região Sul com as maiores, seguida da região Centro-Oeste. Estas duas regiões tiveram evasão em todas as turmas, enquanto que a região Nordeste só teve evasão em cinco, das nove turmas.

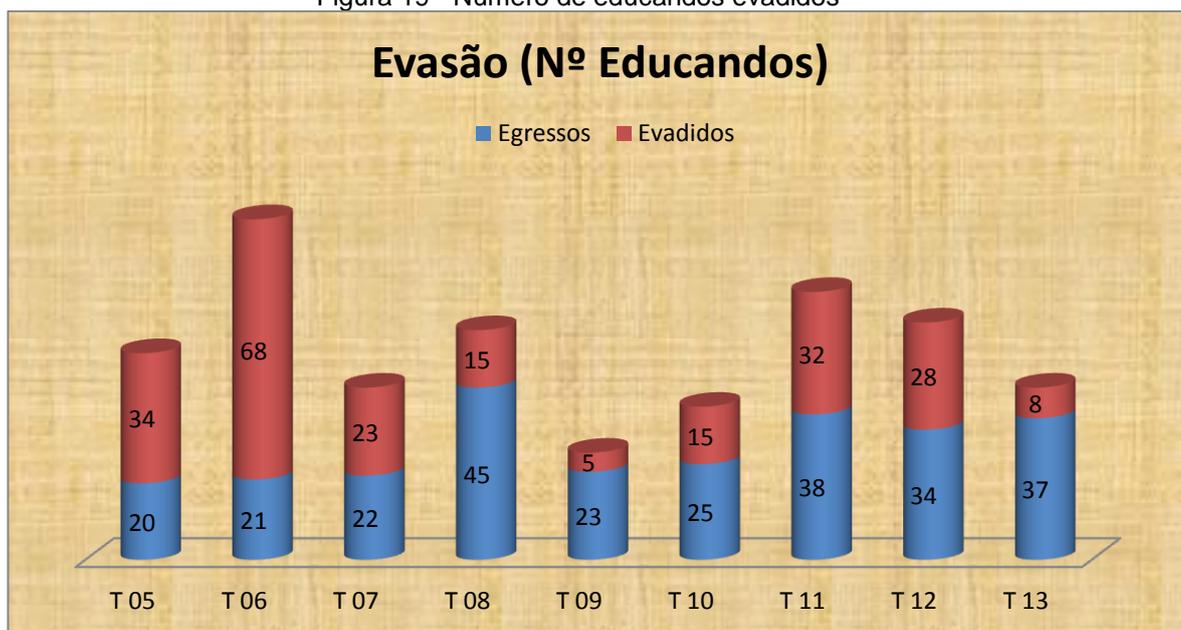
Figura 18 - Evasão por região



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Em números absolutos, a maior evasão de estudantes deu-se na turma 06 e a menor na turma 09. A média de estudantes que se formaram no curso TAC contabiliza 29 egressos. Dessa forma, as últimas três turmas (11, 12 e 13) e a turma 08 destacam-se por ultrapassar essa média, enquanto que as demais sequer a atingem.

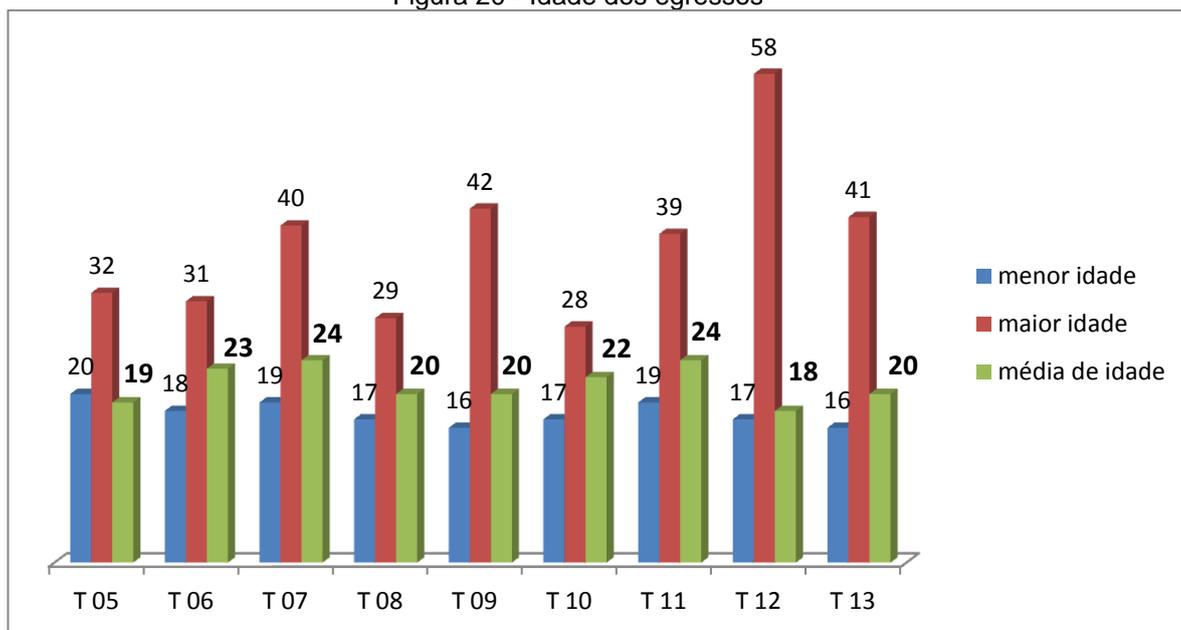
Figura 19 - Número de educandos evadidos



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

As turmas foram heterogêneas, tanto no que se referem à origem, quanto à idade, tendo o educando mais novo 16 anos de idade e o mais velho 58. De maneira geral, a média de idade é de 21 anos. Interessante observar que quanto mais jovem as turmas se configuram, tem-se uma ampliação de capacitações por mais tempo na vida, de maneira geral.

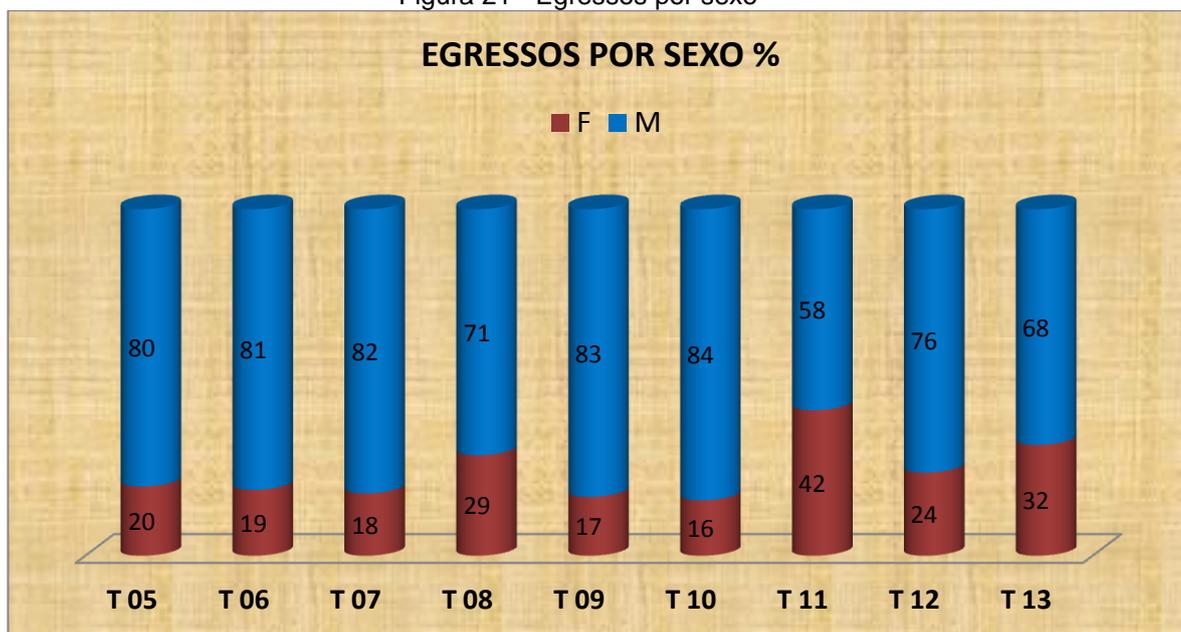
Figura 20 - Idade dos egressos



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

As turmas que se formam pelo Iterra, segundo Caldart *et. al.* (2013) possuem predominância masculina ou feminina, de acordo com o curso. O TAC tem a presença predominante do sexo masculino, apresentando uma média de 76% de homens nas nove turmas. Apenas as turmas 08, 11 e 13 ficaram abaixo dessa média, com 71%, 58% e 68%, de homens, respectivamente. Nenhuma turma teve equidade de gênero, sendo a que mais se aproximou disso foi a turma 11.

Figura 21 - Egressos por sexo



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A presença de um maior quantitativo de homens ou mulheres em determinados cursos técnicos (ou superiores) não é de exclusividade dos cursos do Iterra. Porém, há dois elementos interligados que precisam ser destacados neste caso específico.

O primeiro, diz respeito aos objetivos iniciais do TAC, que tinham uma preocupação muito voltada à formação de militantes. Segundo Leandro (2002), o primeiro objetivo da proposta pedagógica do curso TAC era “formar quadros políticos para atuar no Movimento Sem Terra como um todo” (LEANDRO, p.103, 2002). O autor segue dizendo que, apesar da preocupação na formação técnica e ideológica dos militantes, dentre os objetivos do TAC verifica-se uma preocupação maior para a formação de quadros para atuação nas instâncias do MST (LEANDRO, 2002).

O segundo aspecto a ser observado é a histórica condição de subalternidade feminina no campo, cujas raízes históricas dessa condição patriarcal remetem a participação masculina aos espaços públicos, enquanto que as mulheres ficam estigmatizadas como responsáveis pelo espaço privado. Essa realidade vem se alterando, principalmente pelos esforços despendidos pelas mulheres dentro dos movimentos sociais rurais.

Analisando a participação da juventude em atividades de movimentos sociais, Castro *et. al.* (2009) pondera que apenas nos últimos anos a participação de

mulheres militantes vem ampliando-se nesses espaços e discorre sobre os principais motivos:

Podemos afirmar que a participação das mulheres nos movimentos sociais vem se ampliando nas instâncias de decisão, a partir dos anos mais recentes. Contudo, a atuação de forma mais ativa em movimentos sociais, bem como o processo de tornar-se liderança, pode gerar resistências familiares, de sua comunidade local e mesmo de outras lideranças políticas. Isto é, a decisão de uma mulher de se tornar *militante* de um movimento social ainda é cercada por limites que envolvem controle social e a reprodução de processos de dominação dos homens sobre as mulheres (CASTRO *et. al.*, p.143, 2009).

Os mencionados mecanismos de controle foram relatados por jovens de diferentes regiões do país, que expressaram a dificuldade que enfrentam para participar em espaços de tomada de decisão na família e nas suas comunidades rurais, por um lado, e, por outro, em espaços regionais e nacionais dos movimentos sociais, e, em especial, de organização de jovens. A principal razão apontada pelos pais, no caso das jovens, é o temor de que engravidem. Assim, a permissão para que elas frequentem espaços públicos e de participação política fora das comunidades rurais geralmente é concedida desde que sejam acompanhadas por um adulto de confiança da família ou um familiar, que costuma ser um irmão mais velho. O controle sobre as jovens solteiras aparece como uma forma de reprodução das relações patriarcais. A apresentação dessa questão como um padrão histórico reproduzido em nossa sociedade certamente se choca com realidades distintas em que vemos alteração desse padrão (CASTRO *et. al.*, p.145, 2009).

Estas reflexões contribuem para a compreensão dos motivos pelos quais a maioria das turmas do TAC foi composta por homens, com o aumento da participação das mulheres nas últimas.

Como poderá ser observado na próxima seção, apesar das entrevistas terem sido aleatórias, o número de entrevistados do sexo masculino é bem superior ao número do sexo feminino, reflexo da realidade do curso.

## **5.2 Entrevistas com egressos**

Para uma melhor visualização do perfil dos egressos entrevistados foi elaborado um quadro com algumas informações gerais, conforme se observa a seguir:

Quadro 5 - Perfil dos egressos entrevistados

Entrevistado/a e turma do TAC	idade	sexo	Origem (UF)	Condição onde morava	Saiu de onde morava?	Era dependente?	Tinha dependente?	Tinha ensino médio?
01/T 13	22	M	RS	acampado	foi assentado após o TAC, vai ao PA aos finais de semana	S	N	N
02/T 12	18	M	RS	filho de assent.	sim	S	N	N
03/T 07	20	M	PR	filho de acampado	sim	S	N	N
04/T 13	19	F	RS	filho de reassent. - MAB	sim	S	N	N
05/ T 13	16	M	RS	filho de assentado	sim	S	N	N
06/T 07	20	M	RS	acampado	foi assentado após o TAC, mora no PA	N	N	S
07/ T 12	20	M	PR	filho de acampado	sim	S	N	N
08/ T 07	21	F	PR	filha de assentado	sim	S	N	S
09/ T 09	21	M	RS	acampado	Foi assentado após o TAC, anos depois saiu do PA	N	N	N
10/T 11	20	F	RS	filha de assentado	sim	S	N	S
11/T 05	26	F	MG	filha de assentado	não	N	N	N
12/ T 13	23	M	MG	filho de assentada	não	S*	S (1filha de 7 meses)	N
13/T 08	20	F	CE	filha de assentado	sim	S	N	N
14/T 08	23	M	PA	filho de assentado	foi assentado após o TAC e mora no PA	S	N	N
15/ T 06	29	M	PA	acampado	não	N	S (1 filho)	S
16/ T 06	20	F	PA	assentada	Saiu do PA dias antes da entrevista	N	N	S
17/ T07	19	M	RS	filho de assentado	foi assentado após o TAC, vai ao PA aos finais de semana	S	N	N
18T/06	31	M	MS	acampado	não	N	N	N
19/T06	19	F	MS	filha de assentado	foi assentada após o TAC e mora no PA	S	N	N

\* Apesar de ser dependente dos pais, já tinha uma dependente (filha).

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Estas informações são importantes para analisar conjuntamente, com outras obtidas pelas entrevistas, como um mesmo intitulado (Curso TAC) tem repercussões diferenciadas nas capacitações dos egressos.

Isto ocorre porque, como enfatiza Sen (2008), os seres humanos diferem uns dos outros de muitos modos. Nascem já com uma determinada herança de riqueza

(ou pobreza) e responsabilidades. Vivem em ambientes naturais diferentes e as comunidades ou sociedades às quais pertencem oferecem oportunidades diferentes quanto ao que podem ou não fazer (SEN, 2008).

Mas além dessas diferenças nos ambientes natural e social e nas características externas, também diferimos em nossas características pessoais (p. ex., idades, sexo, aptidões físicas e mentais). E estas são importantes para avaliar a desigualdade (SEN, p. 51, 2008).

Como pode ser observado, apenas dois egressos (ambos do sexo masculino) tinham dependente ao adentrar no curso. O único egresso que na época do TAC dependia de sua mãe (pais separados), mas que já tinha dependente (uma filha), não está, ainda, com emprego remunerado. Convém lembrar que ele é da turma 13, ou seja, está recentemente formado pelo TAC. Este entrevistado faz alguns serviços braçais em terra alheia esporadicamente para ganhar algum sustento. Daí entra outra questão importante que é a forma como os fatores se interligam, de modo que uma mesma capacitação pode influenciar nos funcionamentos: a região desse egresso não tem muito capital financeiro para garantir passagens aos estudantes, o egresso já tinha uma filha e era dependente também, a região na qual ele mora não tem cooperativa, nem política de assistência técnica.

Primeiro a gente ficou na escola né, porque não tinha dinheiro da passagem. Aí, a gente foi e ficou, ficamos lá mais dez dias, eu acho. Aí, todo mundo indo embora, final de ano, ficou uma galera lá ainda, o pessoal trancando a escola, trancando não, ficam duas pessoas lá pra poder manter as coisas, né? Manter a limpeza e tal, as contas em dia. E aí a gente voltou, chegamos, pegamos dinheiro emprestado pra vir embora, aí quando chegamos aqui e tal, a vontade de contribuir, mas não tinha, a gente não encontra um espaço assim, pra tá trabalhando. Porque aqui ainda, na nossa região, não tem uma cooperativa [...] Eu cheguei, vim pro lote, fiquei trabalhando nos lugares pra poder ganhar dinheiro, pra sobrevivência e tamo aí. [...] Tem uns 15 anos que o movimento aqui na região não acessa nenhum crédito. Porque a gente ficou um período sem assistência técnica e aí depois não podia acessar, porque não tinha assistência. E quando foi contratado, depois do dinheiro na conta, mudou o processo né, que foi pra Caixa e tal, habitação, esses negócios, aí foi recolhido o dinheiro. Aí tinha assistência técnica, mas não tinha o dinheiro e agora a gente tá sem assistência técnica de novo e tem a possibilidade, e o dinheiro tá voltando, mas não tem como acessar (Entrevistado 12).

O Iterra possui uma estrutura de acompanhamento pedagógico de crianças dependentes dos estudantes que estão no tempo escola. Esse espaço, chamado Ciranda Infantil, ocorre nos diversos estados onde há cursos de longa duração do

MST e é supervisionado pelos próprios estudantes e egressos dos cursos de magistério e Pedagogia da Terra. A Ciranda oferece a possibilidade dos estudantes permanecerem nos cursos do MST, mesmo que tenham filhos pequenos. Portanto, há viabilidade de mulheres que são mães participarem do curso, mas elas ainda enfrentam, na maioria dos casos, alguns desafios no campo de assumirem o trabalho de reprodução da vida familiar (trabalho doméstico), impossibilitando-as de fazer um curso fora de sua comunidade. Talvez por isso, dentre as entrevistadas, foram encontradas apenas mulheres sem filhos à época do TAC.

Amartya Sen (2010) discorre que algumas reivindicações de movimentos feministas davam mais enfoque aos intitamentos que garantissem bem-estar da mulher ou aos direitos que contribuíssem para a sua livre condição de agente. Sen (2010) pondera que estas duas dimensões são intersecções necessárias, pois muitas desigualdades arruinam o bem-estar das mulheres e os movimentos feministas têm deixado de reivindicar estes enfoques separadamente. Estas mudanças têm repercutido em outros movimentos e no próprio MST, que possui um setor de mulheres em sua organicidade.<sup>27</sup>

O TAC ele, na época eu avaliava como se fosse um prêmio, um reconhecimento pra indicar uma pessoa pra ir pro um curso em outro estado, naquela época fazer um curso pelo MST, um curso técnico, eu considerava ele como se fosse um prêmio, um reconhecimento, e aí não era qualquer pessoa que ia, então era avaliado a partir do desempenho da pessoa, acho que tinha uma avaliação de que era importante ir mulheres, que até então que eu saiba era só homens que tinha feito o TAC. E aí nesse método foi eu e o Adriano, então foi um casal, eu acho que já estava tendo a discussão da participação igual de homens e mulheres que o movimento passou a fazer. Eu acho que depois de 2000, acho que o movimento começou a discutir isso, melhor a participação de homem e mulheres, e porque eu também fazia parte do setor de produção (Entrevistada 13).

A desigualdade de gênero tem impactos drásticos em diversos países. Sen (2010) afirma que a mortalidade infantil, sobretudo de meninas, é muito maior nos países onde a dualidade entre homens e mulheres é mais acirrada (Índia, Paquistão, Bangladesh, China, Irã, Ásia ocidental, África setentrional) do que nos países da Europa, América e África subsaariana.

Sen (2010), por exemplo, ao analisar estudo realizado em distritos indianos, apresenta que a alfabetização (intitamento) das mulheres tem reduzido

---

<sup>27</sup> Para uma melhor apreensão de organicidade do MST, consultar em Melo (2007).

extraordinariamente as taxas de mortalidade infantil e que a participação das mulheres na força de trabalho tem reduzido a taxa de fecundidade.

A educação feminina é de suma importância num país como a Índia, no qual as mulheres têm uma condição marginalizada, para reduzir a mortalidade infantil como um todo e, especialmente, de meninas – que são as principais vítimas de infanticídio pelo fato de terem nascido mulheres – e diminuir as taxas de fecundidade, visto a posição deste país como o segundo mais populoso do mundo e suas altas taxas de pobreza, com efeitos diretos no desenvolvimento social.

Portanto, a condição de agente feminina tem impactos mais profundos na sociedade do que apenas garantir um percentual de mulheres em espaços públicos. Este empoderamento feminino tem sido, de certa forma, alcançado pelo TAC, ou seja, a capacitação adquirida pelas mulheres que passaram pelo curso tem lhes permitido realizar funcionamentos como conhecimento técnico, emprego remunerado, liderança e participação política em instâncias decisórias, acesso ao ensino superior. Pensar estes funcionamentos há algumas décadas, mesmo no Brasil, para as mulheres, era algo bastante difícil.

Eu desde criança queria ser psicóloga, mas ao mesmo tempo eu sempre quis trabalhar com o povo. Agora o TAC, pra mim era a oportunidade de me inserir numa atividade que nem numa área de mulheres. Eu admirava muito a nenê, porque a nenê dominava um assunto que só homens dominavam. Que a gente ia pra as atividades nacionais e só homens falavam da produção. E você ia pro assentamento, e a gente conseguia falar sobre educação, mas não conseguia discutir com homens sobre a produção, e o TAC eu fico com essa certeza de que eu podia chegar em qualquer assentamento e discutir com homens, discutir com a diretoria, discutir um assentamento que não é deles. Porque no nosso assentamento mesmo, tinham as pessoas que falavam da produção, tinha o Nonato, tinha o Dezinho, mas as mulheres falavam de educação, de outros assuntos. Então era como se tivesse num topo e eu me incomodava com isso, mesmo que não fosse a coisa melhor do mundo, se eu pudesse escolher, eu seria psicóloga. Mas eu gostaria de falar de igual pra igual. Porque no movimento tinha de entender de vários assuntos e era muitas vezes assunto de poder. E o poder estava muito ali (Entrevistada 13).

Outro fator importante para os resultados que o curso pode gerar dá-se no âmbito do ambiente social. A situação da violência e do descaso do poder público, principalmente em relação à assistência técnica e assistência social, relatada pelos egressos do Pará, por exemplo, é drasticamente diferente do ambiente relatado pelos egressos do Rio Grande do Sul. Cada estado possui suas especificidades

políticas, ambientais, climáticas, econômicas, educacionais, etc, que influenciam nas realizações das pessoas.

Estas diferenças inter-regionais devem ser analisadas deslocando a atenção de mercadorias e rendas para funcionamentos e capacidades (SEN, 2008). Alguns fatores podem ser determinantes para o sucesso de um município, região ou país, mesmo com rendas *per capita* baixas.

As realizações da China, Sri Lanka e Costa Rica em qualidade de vida têm muito a ver com políticas relativas a serviços de saúde, cuidados médicos e educação básica. Portanto, esta distinção entre privação de renda e de capacidade para realizar funcionamentos elementares tem relevância também para a política pública – tanto para o desenvolvimento quanto para a erradicação da pobreza e da desigualdade. [...] A explicação para o sucesso de Kerala no importante espaço de capacidades básicas tem de ser buscada na história da política pública envolvendo a educação (incluindo a alfabetização das mulheres) e serviços de saúde (incluindo cuidados médicos comunitários) e, em certa medida, a distribuição de alimentos (incluindo o uso da manutenção pública do consumo de alimentos tanto da população rural quanto da urbana), em contraste com o resto da Índia. Existem também outros fatores envolvidos, incluindo uma posição mais favorável das mulheres quanto aos direitos de propriedade e às heranças entre uma parcela substancial e influente da população de Kerala, e o maior ativismo público em campanhas educacionais e políticas em geral (SEN, p. 194 - 195, 2008).

Portanto, um mesmo intitlamento (acesso à educação) a depender da realidade local é influenciado por fatores determinantes que impossibilitam parte da liberdade das pessoas, as quais, por consequência, não conseguem realizar alguns funcionamentos. Ou seja, não basta ter acesso ao ensino básico para garantir que se complete o ensino fundamental e médio, para posteriormente avançar nos estudos ou inserir-se no mercado de trabalho. As condições do ambiente social podem oportunizar (ou não) esse acesso.

Para frequentar a escola de ensino fundamental, um dos entrevistados saía de casa às dez horas da manhã para pegar o transporte escolar e só retornava às dezenove horas. Mas caso chovesse, o retorno se dava por volta da meia noite, por conta de sucessivos atolamentos. Caso não tivessem cursado o TAC, alguns entrevistados avaliam que não seria possível cursar o ensino médio em sua região porque não iriam aguentar rotinas semelhantes a essa.

De 19 entrevistados, 13 não tinham possibilidades de fazer um curso técnico por falta de oferta no município onde residiam. Apenas 03 teriam a oportunidade de fazer um curso técnico gratuitamente e outros 03 tinham a oferta de curso na região

onde morava na época que ingressaram no TAC, porém, eram cursos particulares e eles não tinham condições de custear os mesmos e pagar o transporte.

Como foi dito anteriormente, na prática, apenas 03 entrevistados teriam opção de ter realizado algum curso técnico, mesmo em alguma área que não fosse de seu interesse. Essa limitação de escolhas, em outras palavras, essa privação de liberdade, leva o indivíduo a optar por outros caminhos, diferentes de suas “escolhas contrafactuais”<sup>28</sup>.

Dos egressos, 14 teriam como escolha contrafactual outro curso, caso tivesse sido disponibilizado em seu município ou pelo próprio Iterra. De modo geral, os cursos que teriam sido escolhidos seriam: Psicologia, Administração, Contabilidade, Agronomia, Economia, Educação Física, Veterinária, Técnico em Agropecuária, qualquer um de formação política ou que trabalhasse diretamente com o povo e qualquer um profissionalizante na área de gestão, mecânica e eletricidade.

Dentre os entrevistados, 05 já tinham concluído o ensino médio, estando assim distribuídos: 01 magistério, 01 auxiliar em contabilidade, 01 conseguiu o ensino médio pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, 01 ensino médio normal e 01 cursou duas vezes o ensino médio (Ciências Humanas e Administração). Vale ressaltar que todos os ingressantes no curso TAC participam das aulas do ensino médio no Iterra, mesmo que já o tenham concluído anteriormente.

Apesar de não ter sido a escolha contrafactual para a maioria desses egressos, todos responderam que os motivos que os levaram a aceitar o convite de cursar o TAC eram relacionados a dar continuidade aos estudos e contribuir com o MST, assentamentos ou cooperativas dos assentados.

Dentre os entrevistados, 03 fizeram ou estão fazendo outro curso técnico e 16 (84%) cursaram algum curso de graduação. Ou seja, 100% dos entrevistados deram continuidade aos estudos. Dentre eles, dois estão cursando mestrado. Cabe ressaltar que 07 dos que cursaram ou estão cursando graduação e 01 que está cursando mestrado realizaram ou estão realizando estes estudos através do Pronera; 05 dos que estão cursando alguma faculdade particular conseguiram bolsa integral ou parcial pelo Programa Universidade para todos – Prouni e 01 está

---

<sup>28</sup> “[...] *escolha contrafactual* - o que alguém teria escolhido se tivesse escolha [...]” (SEN, p.116, 2008).

cursando graduação em licenciatura em Educação do Campo pelo Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo.

Portanto, dos 19 entrevistados, 14 estão sendo/ou foram beneficiados por algum programa governamental voltado para a educação. Com isto, arrisca-se afirmar que estes programas podem configurar-se como oportunidades sociais para o desenvolvimento rural, através da expansão das capacitações dessas pessoas.

Os resultados da pesquisa de Menezes Neto (2003) apontam que 89% dos estudantes que ainda estavam cursando o TAC queriam ao final do curso trabalhar em cooperativas e apenas 11% na agricultura.

Todos os entrevistados neste trabalho atuaram, depois de formados, em alguma entidade ligada aos assentamentos (no setor produtivo ou na área de educação), permanecendo, a maioria, vinculada a algum desses tipos de entidades. Apenas 04 entrevistados trabalham atualmente fora de área da reforma agrária e em entidades desconectadas da mesma (01 motorista concursado de prefeitura municipal, 01 instalador industrial, 01 educadora e também micro empreendedora no setor de alimentos e 01 articulador e analista de projetos de programa estadual ligado ao desenvolvimento rural).

Este resultado vai ao encontro do que apontou Leandro (2002), ou seja, que o TAC não atende apenas a demandas individuais. A seleção desses estudantes se dá pelas necessidades do MST nos estados, pois o curso está vinculado às demandas das cooperativas. (LEANDRO, 2002). Vale dizer que a análise feita pelo autor se deu a partir de entrevistas realizadas há mais de uma década.

Diante disso, vale uma ponderação feita por Amartya Sen (2008) de que nem toda liberdade traz consigo uma vantagem, pois a expansão das escolhas a serem feitas tanto é uma oportunidade (podem ser feitas por nós) e um ônus (têm que ser feitas por nós).

A condição de agente de um indivíduo não pressupõe necessariamente uma melhoria no seu padrão de vida ou bem-estar pessoal. Isto porque sua satisfação tem um objetivo maior (MATTOS, 2006). Alguns entrevistados relatam que poderiam estar em situação financeira estável, caso estivessem no mercado de trabalho comum e desvinculados do movimento social ao qual pertencem. Porém, não estariam satisfeitos, pois estariam abandonando a luta pela qual objetivam seus sonhos coletivos.

Se eu nunca fosse pro TAC...se eu não tivesse condições de estudar que eu tive, de conhecer o que eu conheci...Mas também traz um estar diferente, um bem estar, mas traz problemas que você talvez nunca pensou em se meter, né?. Quando você entra numa organização econômica, a gente tem que parar de sonhar, tem que ter um sonho mais organizado, né?. Então o meu sonho é coletivo, traz responsabilidades, traz trabalho, enfim, e nem sempre o trabalho é fácil, né? Ele é árduo, é doloroso, mas enfim, estamos aí (Entrevistado 06).

Na atualidade, a própria Coceargs admite a dificuldade de conseguir pessoas que tenham mais inserção social nos assentamentos para irem estudar no Iterra. Dessa forma, as turmas têm recebido estudantes cada vez mais jovens – em idade e no movimento social – os quais, muitas vezes ainda não possuem comprometimento com as cooperativas, com os assentamentos. Uma entrevista relata que o motivo pelo qual os egressos saem dessa área de atuação é porque o Iterra qualifica muito seus estudantes e o mercado de trabalho procura esse tipo de profissional.

Eu acho que se você conseguir achar todo mundo, por exemplo, da minha turma, se você conseguisse achar todo mundo que se formou, eu acho que uns 90% está trabalhando, porque você consegue, você sai capacitado de tudo, você sai ágil, sai dando conta de resolver problema financeiro, sai dando conta de resolver problemas burocráticos, trabalho braçal da agroindústria por exemplo, numa empresa, sai dando conta de fazer, você sai dando conta de cozinhar, você sai dando conta, sai, formei, conseguir um serviço, me afastei das atividades do movimento, não tô justificando isso no sentido de justificar, alguém que não quis ficar no movimento, fica quem quiser até o ponto que quiser, até achar que é importante, graças a deus a nossa parte é livre, tem a falta de reconhecimento, eu reconheço, mas o que é que acontece, a pessoa tá lá e ela sai, e ela consegue o serviço, aí o mercado de trabalho vai e pega, porque mercado de trabalho não quer aquele , não quer saber daquele aluninho de escola comum, que mata aula, que paga pros outros fazer trabalho, não é esse profissional que o mercado quer, mercado quer aquele profissional que dá conta do recado. Você sai de lá dando conta do recado, porque a maioria dos alunos lá do TAC abandonam o movimento, a gente vive num sistema capitalista e a pessoa querendo ou não, tem que sobreviver e querendo ou não, umas vantagens são boas e o individualismo tá dentro da gente o tempo inteiro e essa questão financeira aflora, e o cara se capacita, consegue um bom serviço e ele vai, aí eu não, porque o pessoal abandona, a pessoa estuda pelo movimento e abandona, porque sai bom, o mercado de trabalho quer pessoal bom, o mercado paga por isso. O que não nos ajuda é o sistema, não é que ele sai de lá, é claro que ele vai viver muito tempo com o peso na consciência, eu acredito e espero que sim, tem que ter, mas por outro lado tem essa questão da capacitação, o cara sai bom, o cara sai pronto pro que der e vier, não tem como falar do ITERRA de outro jeito (Entrevistada 19).

Dessa forma, independente do campo de atuação, percebe-se que o curso TAC qualifica os egressos de forma que a inserção profissional é uma variável expandida, em termos de funcionamentos e capacitações.

Alguns entrevistados relataram outro fator limitante na liberdade de escolha de curso técnico em sua região de origem, que seria o ônus de pagar moradia na sede do município para frequentar as aulas durante um a três anos.

Uma questão crucial nesse debate é, portanto, a importância da Pedagogia da Alternância como parte de uma metodologia de ensino que proporcione ao educando do campo possibilidades de estudar, mesmo em locais afastados de seu domicílio.

Esta discussão reforça a importância das políticas de distribuição e reconhecimento e do Pronex como a materialização do direito à educação, dentro deste rol de políticas. Quando a Educação do Campo é questionada pelo senso comum (e até mesmo por acadêmicos) como uma movimentação desnecessária, os depoimentos coletados nas entrevistas aparecem como contraponto, reafirmando sua necessidade.

Até pela própria dinâmica de estudo, né? Que é um outro tipo de estudo. Lá no ensino médio comum tu vai lá na escola quatro horas e tipo é um período de quarenta minutos, teu rendimento é bem menor do que tu ter aula seguida, na sequência (Entrevistada 10).

A pedagogia da alternância é isso, forçava o educando ter uma relação com a origem dele, começar a questionar a origem, começar a fazer parte da origem, porque não adianta se a gente não tem o indutor, a gente não consegue ter essa percepção de você enxergar. E a pedagogia da alternância era isso, era ter a teoria, voltar e tentar pôr essa teoria aqui, que a gente aprendeu na prática. Aí você retorna com a prática teorizando ela novamente pra ir aperfeiçoando no decorrer do período do curso. Então, isso aí é muito importante, porque você consegue relacionar os fatores e você exercita de fato a tua massa cinzenta que ela tá naquele comodismo. Então, pra mim isso foi determinante (Entrevistado 09).

A Pedagogia da Alternância proporcionou o desenvolvimento de algumas habilidades, dentre elas o senso de organização e planejamento, segundo o depoimento a seguir:

A gente ao final desse tempo comunidade, a gente fazia um relatório, o IBC: informe balanço crítico, ao final eu ia fazer o informe, a parte dos meus planos de trabalho que eu tinha planejado, o que é que eu tinha feito, como é que eu tinha feito, o que eu não tinha feito, qual era o meu balanço em relação a isso. [...] Aí a gente saía com as tarefas dadas mais específicas do curso de acordo com o que tinha sido o estudo, então, por exemplo, a gente tinha tarefa relacionada a escolarização, as vezes um livro pra você fazer uma leitura, fazer uma síntese, trabalhar mais a língua portuguesa, a redação de elaboração, de repente alguma tarefa relacionada a matemática, muita gente ia pro campo fazer um levantamento de números de família, coisas de estatísticas por exemplo, então tinha umas tarefas relacionadas a

essa parte também da formação técnica, inclusive de você ir pra uma cooperativa ficar 30 dias trabalhando numa cooperativa, observando, acompanhando, dialogar com a coordenação, tinha tarefa de ir pra roça, tinha lá umas quantidades de dia que a gente tinha pra produção, tarefa de ir pra campo, fazer o que tivesse a comunidade tivesse fazendo e aí é um trabalho voluntário, a orientação é trabalhar nas cooperativas, nos coletivos, na época isso era mais presente nos assentamentos (Entrevistada 11).

O curso TAC proporcionou a esses entrevistados uma melhoria na qualidade de vida, em especial à satisfação pessoal. A maioria teve sua renda aumentada depois de formado, ou passou a adquirir alguma remuneração. A renda, neste trabalho, é considerada, em consonância com a abordagem teórica utilizada, como um meio de buscar mais liberdade em alguma dimensão da vida. Não é o fim a que se almeja em termos de desenvolvimento. Por isso, investigar se aumentou ou se passou a ter alguma renda significa compreender se houve um aumento na possibilidade de expandir liberdades, tirando o foco das mercadorias.

Além disso, as outras variáveis investigadas sobre os funcionamentos foram observadas: Conhecimento técnico; Trabalho voluntário; Militância em Mov. Social; Cargo em Cooperativa; Liderança comunitária; Elaboração/execução de projetos; Carga horária técnica para acesso ao PRONAF Jovem; Acesso ao ensino superior; Contabilidade/gestão da propriedade familiar; Atividades socioculturais.

O que se destacou nas entrevistas foi a capacitação na formação humana que a escola proporcionou a todos. Como resultado disso, o curso proporcionou outras variáveis – as quais podem ser conferidas a seguir – de capacitações e funcionamentos para além dos objetivos de um curso técnico.

Quadro 6 – Variáveis Encontradas

<b>Variáveis encontradas (Funcionamentos e Capacitações)</b>	<b>Depoimentos</b>
Aprendeu a gostar de estudar/ler/pesquisar	<p>Eu acho que..., eu até esses dias, eu estava pensando, eu acho que porque..., é aquilo que realmente tu quer fazer, entendeu?. Porque no ensino médio, ensino fundamental, você aprende as coisas que tu tem que aprender, mas a partir de agora você faz o que tu gosta, que tu realmente quer (Entrevistado 05).</p> <p>O TAC ele abriu uma visão, porque a forma de como a pessoa estuda lá, eu não tinha esse contato com a leitura, o meu contato com a leitura, eu sei que eu tive resistência pra eu fazer a leitura, até hoje eu ainda tenho essa dificuldade, mas só que o TAC conseguiu empurrar a leitura, pra escrita, por exemplo, hoje eu trabalho com projeto, eu preciso muito escrever e a gente vai aprendendo, até a gramática mesmo vai lendo, vai escrevendo, vai melhorando a forma de conversar, a forma de se expressar,</p>

Variáveis encontradas (Funcionamentos e Capacitações)	Depoimentos
	<p>isso me ajudou muito o TAC, eu saí de lá, tem muita coisa que eu preciso aprender mais, mas sei o caminho já, eu sei por onde ir, buscar conhecimento e tal, essa questão da universidade aqui, as nossas universidades, ela força um pouco, te vira, dá o teu jeito, aprende a correr atrás, eu acho que o TAC, ele conseguiu fazer com que a gente aprenda a correr atrás do prejuízo, correr atrás do conhecimento, buscar soluções pra resolver as coisas, porque as soluções tão aí, o conhecimento tá dado, só que você tem que saber correr atrás (Entrevistado 15).</p> <p>Na verdade, desde criança, eu nunca gostei, não gostava muito de estudar, eu sempre faltava muito às aulas e tal, mas depois desse curso, me deu muita vontade de continuar estudando. Eu tenho vontade, sei lá, de fazer uma faculdade, continuar mesmo, continuar aprendendo. No momento agora, esse é o maior dos sonhos (Entrevistado 12).</p>
Autoestima	<p>Tem um conhecimento maior, tu já sabe mais o que você quer, o que você quer fazer. Então, a questão de tá estudando, sempre tem essa pergunta, isso agrega, a gente se sente bem, se tu tá fazendo alguma coisa, tá conseguindo contribuir com a escola, com a família, com você mesmo, com a organização que te trouxe pra cá, então, isso faz a pessoa sempre buscar mais, né? Quanto mais tu busca a região, até a região fica muito...”ah, a gente formou o menino, mas tá lá, tá ajudando na escola, no dia que a gente precisar vai buscar ele pra ajudar aqui com a gente”, então, isso deixa a gente bastante feliz, que te conseguiram te mandar, confiar em você, de pagar passagem pra vir pra cá estudar, conseguir retribuir, conseguir fazer o que eles queriam (Entrevistado 07).</p>
Superou limites/venceu medo e timidez	<p>Foi uma coisa muito boa pra mim assim. E aí me deu outra possibilidade que era de eu me firmar como pessoa, eu tinha um problema seriíssimo de me sentir inferior a tudo e a todo mundo. Eu era muito tímida, muito tudo assim sabe. Hoje ninguém me reconhece, reconheceu e hoje me vê assim, nossa, e é inacreditável assim, de ver você, a jovem que tu era e agora o que você se tornou, e eu me identifiquei isso justamente, que era essa possibilidade do menos importante e coisa e tal, se tornara alguém de se reconhecer capaz, importante pra aquela coisa que faz e isso foi pra mim assim, a coisa que me move até hoje, que pode ter dificuldade. Mas isso ficou assim como, quase que como um princípio assim. Então pra mim foi muito importante isso. Eu diria que foi a diferença da minha vida, eu sempre digo assim, que se não fosse, acho que por essa experiência, eu teria me tornado, uma adulta sem atitude. Não tinha atitude perante a vida, perante as coisas e eu trabalhava, trabalhava muito, porque camponês, essas coisas né, do trabalho, é importante, coisa e tal. Mas não tinha essa desenvoltura perante as coisas. E acho que isso foi determinante. Você não tá entendendo, assim, eu lembro que a 1ª vez que me obrigaram, porque me obrigaram a falar em público e isso era no nosso grupo o NB, o núcleo de base, eu chorei, porque eu não conseguiria, entendeu. Não sei se era tanto medo, o meu coração batia mais do que a minha respiração e não saía nada, nossa, foi bastante assim, complicado essa parte de eu me</p>

Variáveis encontradas (Funcionamentos e Capacitações)	Depoimentos
	<p>superar, levou um tempo pra mim, me superar nessa parte, falar em público de me sentir capaz e coisa e tal, mas valeu a pena. Foi durante o TAC. Sim, sim. Porque foram 3 anos de curso, então, cada etapa você ia quebrando uma coisa né. Ia superando limite né. A gente fazia muito teatro, usava os domingos a tarde pra fazer matinê, pra jogar um futebol, pra jogar um vôlei, pra saber um pouquinho mais, porque talvez as condições eram menos e aí a gente também tinha que ser mais criativo. Usar a criatividade. Então, isso assim pra mim ficou como lição assim e princípio continua aquela coisa de sempre poder ajudar a quem tem mais dificuldade, quem tem mais possibilidades, claro, também, mas, acho que quem tem muitas dificuldades, seja lá de acesso a educação, de acesso a moradia, de acesso a terra, de acesso a qualquer coisa, comida, isso é uma coisa assim que me move, não sei porque desde criança eu tenho isso, tem gente que não tem muito isso né, mas eu sempre me identifiquei com essa parte assim. Pra mim o TAC é aquilo que eu disse, é um divisor de águas na minha vida de verdade assim né, daquilo que eu era, claro, eu tinha os meus princípios, os meus pais tinham muito essa coisas dos valores, camponeses tem muito disso né. Principalmente os mais antigos né, mas foi um divisor de águas pra mim no sentido disso né, de ter conseguido juntar, a parte técnica eu já tinha atitude, não tinha, eu achava que eu nunca ia poder usar aquilo que eu não tinha capacidade pra usar aquilo, era muito assim que eu tinha, e o TAC foi esse divisor, de eu juntar aquilo que eu sabia (Entrevistada 08).</p>
Desenvolve solidariedade	<p>Que se não tinha computador, não tinha como fazer, então, uma grande parte da nossa turma era acampado, do estado não ter essas estruturas, né? Então, dificultava bastante isso, mas, ao mesmo tempo a gente tentava se ajudar por região, por quem estava mais próximo, nós era em muitos do Paraná, por exemplo, então, a gente sempre tinha um pouquinho longe uns dos outros, mas a gente sempre tentava se ajudar né, quando podia, se enxergava numa atividade ou sei lá. Você tem que somar, porque as dificuldades são as vezes grandes, mas, você também tem mais possibilidades de ajudar quem não tem acesso né. E é muito bom você ver alguém progredindo (Entrevistada 08).</p> <p>Uma das importâncias que eu visualizo no TAC, é a diversidade de cultura, por ter educando de vários estados em uma turma só e a convivência coletiva, que você tem que aprender, você tem que aprender a dividir, a dividir o quarto, o espaço, dividir praticamente tudo. A gente faz tudo no coletivo, além da aula, na refeição, no quarto, aqui nos períodos de cultura, isso é bastante importante. Justamente porque a gente aprende a dividir coisas com outras pessoas e até espaços, até mesmo com as nossas próprias coisas [...] ajuda bastante a combater o egoísmo (Entrevistada 04).</p> <p>Só uma coisa que eu não tinha falado, é que a lógica do TAC, é trabalhar a formação do sujeito social, a gente aprendeu mais do que com as próprias disciplinas, das próprias aulas em si, a gente só consegue se desenvolver se trabalhar em conjunto, essa é a principal lição do TAC que fica pra mim, porque você sozinho,</p>

Variáveis encontradas (Funcionamentos e Capacitações)	Depoimentos
	<p>you só é um indivíduo, you não consegue somar muita coisa, quando you se junta, you se organiza, aí you consegue se desenvolver muito mais, inclusive aprende muito mais. Acho que essa é a principal lição que o TAC deixa e a própria organização da escola [...] (Entrevistado 18).</p> <p>Qual que é a diferença que nós possa, foi uma coisa meio que coletivo, todo mundo, essa questão de tu ser mais solidário, de se preocupar mais, por exemplo, tu vê uma pessoa, hoje eu vejo uma pessoa, por exemplo, sou motorista, eu vejo uma pessoa idosa atravessando a rua, a primeira coisa mais sensível do ser humano, de tu ser mais solidário, mais compreensivo, mais essa parte de trabalhar mais em grupo, por exemplo, hoje eu tenho uma sociedade com o meu irmão, facilita um entendimento de tu ceder, uma hora tu cede, outra hora, até uma ideia de tu saber isso, ouvir também, tu não só querer impor, achar que só tu querer impor as coisas, então são umas coisas que hoje eu levo como ensinamento, tem muitas coisas que por exemplo, se eu voltasse lá, eu já não conseguiria concordar com muita coisa, mas esse tipo de coisa é uma coisa que mudou a minha vida, sinceramente mudou mesmo, essa parte de tu ser mais acessível de diálogo, essa coisa mais humana das coisa, ter mais compreensão, mais afeto, mais carinho, aquela coisa mais de ter um grupo, facilidade de relacionamento, de fazer amizade, tudo a gente fortificou, fortaleceu lá e como a escola proporcionava esse de trabalhar muito em grupo, então, isso é uma coisa que até hoje, por exemplo, na prefeitura a facilidade que eu tenho, trabalhei em várias secretárias, me dou com todo mundo, não tenho atrito com ninguém, com todos os meus colegas são 400 e pouco converso com todo mundo, tenho essa facilidade, tenho um jogo de cintura, isso eu ganhei de lá (Entrevistado 17).</p>
Aprende a ter disciplina	TAC a minha vida mudou, ele dá uma disciplina, o espaço do lterra em si, não sei agora, mas o espaço do lterra em si, ele cria uma cultura de uma disciplina, de estudo, da divisão do tempo, da divisão de tarefas, que eu acho, eu me disciplinei muito, assim, pra estudar, pra entender (Entrevistada 13).
Bem-estar	<p>Eu, pra mim lazer, jogar futebol, já basta né. Então, embora seja só no domingo né. Passar mais tempo com a família, os parentes, visita. A gente faz visita em algumas cidades que a gente quer conhecer, alguns pontos turísticos, enfim. Rever amigos, algumas viagens, então, são coisas que a gente passa a incorporar no dia a dia que também alimentam não só a parte econômica, mas também o emocional, o bem estar né. São coisas que essa renda hoje me proporciona, fruto iniciado do estudo, do trabalho, desde o TAC, então, com certeza o curso me possibilitou abrir muitas portas né (Entrevistado 06).</p> <p>Hoje eu consigo, por exemplo, eu consigo fazer outras coisas...áreas de lazer, conhecer lugares diferentes, isso é uma coisa importante. Por exemplo, cinema lá no interior não tem, parece ser uma coisa simples, pra quem mora aqui, mas não é. Consigo fazer isso, consigo viajar pra outros lugares que eu nunca fui. Proporcionou a felicidade. (Entrevistado 02)</p>
Oportunidade de	Mas assim, depois do TAC, na verdade, depois que eu entrei no

<b>Variáveis encontradas (Funcionamentos e Capacitações)</b>	<b>Depoimentos</b>
viagens	movimento, depois do TAC, tudo que os lugares que eu conheci, pra onde eu viajei, e tudo que digamos assim, que foi pra trás, eu consegui foi por conta do TAC da escola também, foi por conta do TAC. aí eu morei em São Paulo, conheci São Paulo, Mato Grosso do Sul, conheci Maranhão, já fui pra vários lugares. Então assim, e aí tem a família que tenho, por conta do movimento, por conta do TAC também. Tudo acaba se interligando no final das contas (Entrevistado 03).
Conhece culturas regionais e aprende a respeitar as diferenças	A mística é todo esse processo de noite cultural e tal, e tá muito mais pras linhas do movimento, a mística é o que motiva a gente a continuar na luta, é um dos grandes, é um dos aspectos mais importantes da luta. Eu já tinha convivido muito em outros espaços, que sempre usam os cursos de formação, tem jornal de socialista, a noite cultural, em todos os espaços, quase em todos os espaços. Antes tinha muito mais, agora tá perdendo um pouco, mas aqui na região era muito forte. E desde quando eu cheguei lá, eu já estava meio acostumado. Só que lá é um espaço que isso aí fica muito mais forte, porque você vai pegar cultura de gente do país todo e juntar, e aquilo ali fica muito, é uma energia muito grande. Aquele Salão de Atos lá, na hora que a gente chega lá é muito, é uma energia muito legal (Entrevistado 12).
Inserção na sociedade/instituições	a gente começou ir nas rádio divulgar o nosso trabalho nas rádios, a história lá do acampamento, porque que é acampamento, porque que é ocupação, que muito o pessoal falava que na região há invasão, os invasores já vão invadir terra do fulano e nós começamos a tirar isso nas rádios que a gente tinha espaço e foi tudo através do TAC, porque como lá ensinava muita coisa, era muitos setores, a gente ia aprendendo um pouquinho de cada, então a gente foi criando coragem pra fazer as coisas e foi tirando aquele medo, porque a nossa região aqui do Pará era uma região muito violenta, tanto na questão da polícia, de pistoleiro, dos fazendeiros mesmo, a gente andava com coragem no bolso e com medo ao mesmo tempo. E mesmo assim, depois que a gente começou a participar do curso, aí o curso passou a dar coragem pra gente, a dar força, e aí a gente foi entrando nesses meios de comunicação, na própria universidade e vários outros setores da região, nos meios parlamentares, porque a gente chegou a ir até a assembleia legislativa a falar sobre a história dos assentamentos na região, então pra nós foi bom, porque até antes 94, 95 eu não sabia nem o que era isso (Entrevistada 16).

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Caldart, Stedile e Daros (2015) discorrem sobre a base da Pedagogia do Movimento: o caráter do trabalho como principio educativo e a formação humana omnilateral. Inicialmente, os pilares na formação dos trabalhadores nessa perspectiva se davam na relação educação e trabalho, escola e produção. Os autores apresentam que a atual matriz formativa – que se modifica conforme as

exigências das mudanças sociais – para as escolas do MST compreende: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história como matrizes pedagógicas. (CALDART; STEDILE; DAROS, 2015).

Menezes Neto (2014) avalia que não é possível, nas atuais relações sociais, a criação do indivíduo pleno,

Capaz de ter o controle da sociedade, do conhecimento, do trabalho físico, manual, científico, artístico, do corpo, porque nós ainda vivemos em relações que acarretam mal-estar e alienação para o trabalhador. Mas é possível procurarmos caminhos alternativos de novas formações sociais e educativas ainda dentro desta sociedade (MENEZES NETO, 2014, p.109).

A omnilateralidade almejada durante o curso tem efeitos na vida dos egressos em vários sentidos, principalmente na dimensão profissional. Muitas entrevistas apontam que o taquiano se destaca de diversos profissionais, no ambiente de trabalho. No Pará, por exemplo, o trabalho de conclusão de uma entrevistada serviu de material de pesquisa sobre a cadeia produtiva do açaí para a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa, pois na época não havia muito material sobre este tema. A partir disso é que a Embrapa de Belém começou a desenvolver seus materiais. No mesmo estado, durante o estágio de outro entrevistado, que o realizou na Emater, os servidores deste órgão gostavam de sua iniciativa, da forma como sabia lidar com o povo. Ainda durante o estágio esse entrevistado ministrou palestras, a pedido da própria Emater.

Como foi apontado no Capítulo II, o MST desenvolveu uma pedagogia própria – Pedagogia do Movimento – com base na educação popular e na Pedagogia da Alternância, sendo observada essa peculiaridade nas entrevistas.

O Iterra, a escola, né? Quer dizer, a escola é o Instituto de Educação Josué de Castro, o IEJC, mas ele pula para além do TAC. Vamos dizer, que ele é para além do TAC, porque consegue buscar outros espaços educativos, por exemplo, um TAC em qualquer outra escola não é a mesma coisa, como numa escola como o Iterra. Porque tem algumas atividades que tá na natureza do movimento social, não na natureza do curso. Não tá na grade curricular a noite cultural, não tá na grade a integração, não tá na grade a holística, não tá na grade um monte de trabalho fundamental: trabalhar, pra ajudar na alimentação, tu saber que tu vai fazer o pão, ou tu faz ou tu vai fazer a comida, garantindo que outro tá fazendo o pão. Em tese se ninguém fizer o pão, não tem pão, não come o pão, né? O Iterra não compra pão de fora. A geleia a gente que produz na agroindústria. Lá é essa divisão técnica, é uma escola pra nós, como é que tu vai aprender no TAC, é uma divisão técnica do trabalho tu faz o balancete em cada posto de trabalho que tu faz, se deu errado, isso aí quando tu vai pra sala de aula estudar, fazer um balancete de uma coisa, tu já fez lá, seja no panifício, seja na

prestação de serviço, seja na agroindústria, então é uma aula viva, tu aprende TAC e aí tô fazendo o TAC, tô sendo estudante. [...] nossa escola é diferente, tu tem que saber que tu tem que lavar prato também, fazer comida, lavar banheiro, porque tu suja, né? Então não é fácil fazer essa pedagogia (Entrevistado 14).

A metodologia dos cursos do Iterra (não apenas do TAC) foi apresentada na Itália em março de 2000. Foram escolhidos quatro estudantes de cursos em andamento na época nesse Instituto para representá-lo: 01 do Magistério, 01 da Pedagogia, 01 Técnico em Administração de Assentamento e 01 do curso TAC. Esta foi uma entrevistada desta pesquisa e relatou que após essa experiência os padres italianos vieram ao Brasil para conhecer de perto o que foi relatado e a partir disso, várias escolas foram criadas nos assentamentos por estes sacerdotes. Uma dessas escolas poderá ser visualizada no Apêndice F.

De maneira geral, os entrevistados acharam interessante esta pesquisa, pois através dela tiveram um tempo para repensar sua vida, sua história e sua prática. E também porque os fez lembrar os bons momentos que tiveram na época do curso. Em algumas entrevistas os egressos se emocionaram bastante.

A delimitação do público a ser entrevistado neste trabalho – egressos e representação da Coceargs – sendo que a maioria encontrada está vinculada ao MST, pode ter influenciado os resultados da avaliação do curso, a qual foi muito positiva, sendo apontadas apenas algumas propostas de melhorias.

As sugestões assinaladas pelos entrevistados para aperfeiçoamento do curso foram: aumentar as atividades práticas de campo e de sistemas utilizados nas cooperativas do MST; aumentar a carga horária das disciplinas técnicas; discutir melhor quais as demandas das regiões para incluir no debate do tempo escola, incluindo disciplinas nesse sentido, quando for o caso; ter mais aulas sobre legislação/regulamentos e sistematizar as experiências com as famílias e instituições (publicar cartilhas ou livros sobre isso).

Para os egressos, de forma geral, o processo formativo do curso TAC tem contribuído na expansão da liberdade deles. Isto porque, ao adquirir capacidade para realizar funcionamento (estados e ações), não somente como consequência da titulação de ensino médio e/ou técnico, mas também pelo processo educativo experienciado no Iterra, esses egressos puderam realizar atividades diversas, conquistaram espaços e mudaram o seu modo de ser. Eles tiveram o leque de escolhas ampliado, complementado pelas oportunidades advindas de programas e

políticas públicas (Enem, Prouni, Pronacampo, Pronera), que complementaram a capacidade de realizações adquirida.

### 5.3 Entrevistas com representação da Concrab e Coceargs

As entrevistas realizadas, separadamente, com os representantes da Concrab<sup>29</sup> e Coceargs<sup>30</sup>, ligados mais diretamente ao TAC, permitiram o alcance do terceiro objetivo específico desta pesquisa.

Primeiramente buscou-se conhecer a concepção de desenvolvimento rural das entidades pesquisadas, através de seus representantes, e qual a importância do curso TAC para o desenvolvimento dos assentamentos. Ficou nítido que existe um alinhamento das ideias sobre o tema entre as entidades e seus representantes, visto que o conteúdo das entrevistas foi bastante complementar uma à outra.

Para a Concrab, o conceito de desenvolvimento geralmente é atribuído ao crescimento econômico, mas desde o início desta entidade busca-se trabalhar em uma concepção diferente, inclusive para o curso TAC: para que haja o desenvolvimento rural, há a necessidade da realização de reforma agrária. Entretanto, a Concrab pondera que o conceito de reforma agrária é mais profundo do que comumente o senso comum associa à ideia. Significa uma série de iniciativas no agrário, que inclui: o repartido da terra, o crédito mais acessível, assistência técnica, seguro agrícola, garantia de preços, entrando também nesse rol as questões relativas à saúde, à moradia, à infraestrutura como estradas, agroindústrias, a escola, etc. Portanto, para esta confederação, o desenvolvimento não se restringe meramente aos aspectos econômicos.

---

<sup>29</sup> **Francisco Dal Chiavon** faz parte do Setor Nacional de Produção do MST e tem duas frentes principais de atuação enquanto militante dentro da Concrab: agroecologia e cooperativismo (dá aulas no TAC sobre cooperação agrícola). Contribuiu na elaboração da portaria Nº 204 de 22 de junho de 2015, que cria o Programa Nacional de Fortalecimento do Cooperativismo e Associativismo Solidário da Agricultura Familiar e da Reforma Agrária (Cooperaf). É membro da Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Cnapo) e representa a Concrab na diretoria executiva da União Nacional das Organizações Cooperativistas Solidárias (Unicopas).

<sup>30</sup> **Leodimar Antônio Ferreira** – Filho de assentado em Palmares do Sul-RS. Também é egresso do TAC e atualmente está na operacionalização e direção da Coceargs. Acompanha a disciplina de estágio do TAC como orientador de estágio. Responde na direção do MST-RS pelo conjunto das finanças do movimento no estado e tem a tarefa específica de coordenar as entidades estaduais, das quais a Coceargs é o “guarda-chuva”.

**Adalberto Floriano Greco Martins** – Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Mestre em Ciências Sociais pela PUC/SP; Educador do IEJC, ajudou a coordenar o TAC; Diretor estadual do MST, fazendo parte da coordenação/coletivo de produção do MST, do qual a Coceargs faz parte.

Então significa que não se faz mudança com analfabetos e ignorantes, por isso a gente preza e damos muita importância ao setor de formação e educação. Para que cresçam sob o ponto de vista de ser humano e não um ser que contribui só para o desenvolvimento econômico para o município ou para si próprio. O TAC é exemplo disso, faz parte desse conceito, de desenvolvimento e de reforma agrária (Francisco Dal Chiavon/Concrab, 2015).

A Coceargs, ao falar da importância da reforma agrária para o desenvolvimento rural, ressalta que os assentamentos precisam estar próximos aos grandes centros para poderem se viabilizar economicamente, pois o fator econômico é um dos aspectos do desenvolvimento rural para esta entidade. Além disso, é fundamental centrar o debate da reforma agrária aliada à produção de alimentos saudáveis, através de cooperativas com venda garantida em mercados institucionais, garantindo preço justo a exemplo do que ocorre no Programa de Aquisição de Alimentos – PAA e no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. A Coceargs reafirma também, a importância da atuação do Estado na implementação dessas políticas.

Complementando esse raciocínio, essa central de cooperativas discorre sobre as dimensões que esta entidade vincula ao conceito de desenvolvimento rural: econômica, política, ideológica, cultural e ambiental, sendo que o TAC contribui em outras três dimensões dessa concepção: cooperação agrícola, agroindustrialização e produção de alimentos saudáveis.

A ideia de Desenvolvimento Rural passa necessariamente pelo desenvolvimento do conjunto das pessoas que vivem no campo e não apenas uma parcela, como é hoje, vinculado ao grande capital financeiro e agroindustrial. Então, o Desenvolvimento Rural pra nós pressupõe desenvolvimento de todos que estão no campo. É um desenvolvimento lastreado pela dimensão econômica, política, ideológica, cultural, ambiental. Ela não é somente econômica (Aldalberto Martins/Coceargs, 2015).

Ao ser questionado sobre os motivos que levaram à criação do curso TAC, a Concrab argumenta que os assentamentos procuravam na sociedade, pessoas para ajudar na administração e associativismo nesses espaços. Porém, os profissionais eram muito voltados ao urbano. Quando surgia alguém mais adequado à realidade rural o custo era muito alto e as cooperativas não tinham como pagar pelos serviços. Então, segundo a Concrab, surge o TAC para formar esses técnicos, criando também, um compromisso mais político com as cooperativas, com os assentamentos, para além de conhecer a parte administrativa, de forma a contribuir

com o desenvolvimento dos assentamentos, pois a cooperação é mais ampla que o conhecimento de cooperativas.

Por razões históricas, segue argumentando a entidade, o TAC é criado na região Sul, pois o descendente de europeu tem um vínculo maior com esse assunto: os imigrantes que vieram para o Sul implantaram as cooperativas, e por isso essa questão é mais forte nessa região. Aliado a isso, havia uma maior estrutura e envolvimento com outras instituições. Contudo, a Concrab tem planos de implementar o curso TAC no Nordeste brasileiro.

Estamos pensando em iniciar um curso dessa natureza no Nordeste. Com algumas mudanças, mas o princípio semelhante, mas teria que ser mais ligado à realidade nordestina. O custo de formar um estudante do nordeste é muito alto em função das distâncias, para tempos escola, etapas. Com o aumento dos assentamentos começa uma necessidade maior no Nordeste que no Sul. Temos que ampliar o número de vagas e no Nordeste principalmente. Com o desenvolvimento econômico na agricultura. Fica cada vez mais difícil você se viabilizar como pequeno camponês individual, há necessidade de criar uma forma associativa para se viabilizar economicamente. O Cooperaf prevê alguns estímulos ao cooperativismo. Crédito individual é necessário também, mas isso só não viabiliza o camponês. De agora em diante esperamos um crescimento do cooperativismo em função desse estímulo e tanto o TAC quanto o curso do TAC no Nordeste seja de primeira necessidade em função da demanda que irá surgir no campo (Francisco Dal Chiavon/Concrab, 2015).

Com o intuito de averiguar junto às entidades entrevistadas a importância, na prática, da educação do campo como um constituinte do desenvolvimento rural, tomou-se o TAC como instrumento de análise para a verificação dos resultados que este curso tem fornecido ao desenvolvimento dos assentamentos.

E o TAC dentro disso contribui bastante porque ele reforça 03 dimensões que nós no MST dialogamos muito sobre desenvolvimento rural que é a dimensão da cooperação agrícola, a dimensão da agroindustrialização e a dimensão de produção de alimentos saudáveis. Ainda que o TAC não é focado no agrotécnico, a gente debate muito essas atividades de produção de alimentos dentro do curso, com essa matriz tecnológica da agroecologia. Mas o foco do TAC é justamente esse, em torno da cooperação, que ganha uma dimensão jurídica que é a cooperativa e com ela, há a entrada em cadeias produtivas, pautando sobretudo, pela agroindustrialização dos alimentos. A contribuição do TAC tem essa dimensão para o desenvolvimento rural porque ela permite preparar pessoas, que não só estejam dentro do processo, mas como organizem processos cooperados, organizados em vista dessas três dimensões (Aldalberto Martins/Coceargs, 2015).

A Coceargs verifica uma grande presença dos egressos no trabalho do MST como um todo (grupos, associações, cooperativas, agroindústrias). As turmas mais

recentes são formadas por pessoas mais novas, com inserção recente no acampamento ou assentamento, mas o curso proporciona a aproximação com a dinâmica destes espaços.

Este “banho de realidade” nos estudantes, como explicou a Coceargs, é possibilitado através da metodologia de alternância do curso. Além dessa proximidade com a realidade, os estudantes relacionam teoria e prática na convivência social em campo, e isso tem os ajudado a ter uma boa qualificação técnica. A entidade prossegue afirmando que em inúmeros lugares, após o estágio, muitos estudantes já recebem convite para contribuir profissionalmente nos assentamentos/cooperativas.

Quando os educandos estão terminando o curso, muitos deles já ficam na cooperativa que fizeram o estágio. Eles somam no controle, no planejamento, acaba criando uma tarefa bem prática e estratégica. Acaba fortalecendo o processo de gestão da cooperativa (Leodimar Ferreira/Coceargs, 2015).

Esta rápida absorção de maioria desses egressos se dá em boa medida, segundo a Coceargs, porque eles amadurecem durante o curso e se apropriam de conhecimentos e ferramentas que são úteis nesses empreendimentos de pequeno e médio porte para a introdução de rotinas, procedimentos, ferramentas de controle, etc, que contribuem com a gestão das cooperativas, fazem a diferença.

Verificado o conceito de desenvolvimento rural e como os egressos têm contribuído para o desenvolvimento dos assentamentos, foi indagado à Coceargs se no Rio Grande do Sul há assentamentos que possam ser considerados desenvolvidos, já que o curso TAC já tem mais de 20 anos de existência.

A entidade responde que no MST há ensaios interessantes de desenvolvimento, como os grupos plenamente coletivos, como as Cooperativas de Produção Agropecuária - CPA, onde terra, trabalho e capital são gestados coletivamente. Tais experiências estão em estágio muito interessante, pois atingiram agroindustrialização, mercados – não só institucionais – e conseguem ter uma política de renda satisfatória, moradia adequada, etc. Alguns problemas que a população brasileira não tem resolvido foram solucionados nesses assentamentos, com as cooperativas coletivas.

Segundo a Coceargs, dentro das possibilidades permitidas pela luta de classes, pela correlação de forças, talvez sejam as CPA's o melhor exemplo de desenvolvimento rural que o MST tenha, destacando-se no Rio Grande do Sul:

- a) Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita LTDA – Coopan (PA Capela/Nova Santa Rita);
- b) Cooperativa de Produção Agropecuária Cascata LTDA – Cooptar (PA Fazenda Anoni/Pontão);
- c) numa dimensão encaminhando pra isso: Cooperativa de Produção Agropecuária Vista Alegre Piratini LTDA – Coopava (Piratini);
- d) Cooperativa de Produção Agropecuária dos Assentamentos em Tapes LTDA – Copat (Tapes);
- e) além de CPA's existe também a Cooperativa de Produtores Orgânicos da Reforma Agrária de Viamão LTDA – Cooperav (PA Filhos de Sepé/Viamão).

Um problema enfrentado nos últimos anos no campo, que limita algumas atividades produtivas, como também algumas interações sociais é a migração dos jovens para as cidades, em busca de estudo e emprego, que causa o envelhecimento da população rural. Os estudantes do TAC ainda permanecem vinculados ao campo durante o curso, mas como nem todos os assentamentos possuem cooperativas, quando se formam, alguns egressos saem de seu assentamento para trabalhar em outros assentamentos que as possuam.

Foi questionado à Concrab e à Coceargs como essas entidades avaliam o TAC em relação a essas migrações.

Nós temos um problema no movimento que é a sucessão familiar, que não está só quem está no TAC, estuda fora, é um problema geral, problema do campo. Os nossos assentamentos em especial, é um público que está envelhecendo [...] os jovens estão saindo mais cedo dos assentamentos, mas não é nem pra fazer o TAC, que bom se fosse pra fazer o TAC. Vão trabalhar nas cidades, ganhar a vida. Então isso é um problema. Nosso campo está envelhecido. Dependendo do debate de produção, tem que levar em conta isso (Leodimar Ferreira/Coceargs, 2015).

A Coceargs também avalia que mesmo que o egresso saia do seu assentamento de origem, estando vinculado a alguma organização política da classe

trabalhadora, estaria contribuindo direta ou indiretamente com o desenvolvimento dos assentamentos.

A gente trabalha para que estas pessoas, este jovem se vincule à sua região, ao seu assentamento, aos empreendimentos econômicos que as comunidades desenvolvem, mas nem sempre esses empreendimentos estão dentro dos assentamentos. Mas a expectativa é prepará-los para que pudessem ficar nas atividades mais vinculadas a assentamento. [...] É claro que para a juventude essa dimensão do mundo urbano, da cidade, das oportunidades que a cidade oferece, do anonimato na cidade, de uma perspectiva de uma renda melhor, isso tudo puxa essa juventude. É claro, que, querendo ou não os nossos cursos, em especial o TAC, ele qualifica essas pessoas, na dimensão técnica, mas também na dimensão política organizativa. Esses jovens são diferenciados, muitos deles, porque eles têm capacidades e habilidades que são aproveitados em outras esferas que não só do econômico e nem só das famílias, do assentamento e do MST, são para outras organizações. É um ganho para a sociedade porque tu consegue colocar gente com uma melhor compreensão, senso crítico, capacidade de organização, com algumas habilidades técnicas da administração, então a gente prepara para a sociedade. Para nós não é contradição que esse menino esteja atuando fora do assentamento, mas sobretudo, ele esteja vinculado a uma organização política, da sua classe.[...] Em boa medida eles estão em alguma tarefa de natureza política ou econômica (Aldalberto Martins/Coceargs, 2015).

De qualquer forma, estando o egresso em assentamentos, em outros empreendimentos rurais, organizações políticas voltadas ao campo ou à cidade, o que se tem de resultado com o curso TAC é para além do esperado, pois como pondera a Concrab, o taquiano é formado para a sociedade:

É fundamental a formação do sujeito. Isso é fundamental para nós. O que ele vai fazer depois se torna de certa forma, secundário. Aqui a gente dá a oportunidade para se formar técnico em administração de cooperativas. Mas muitos deles não têm muita afinidade com esse assunto, mas tem afinidade para outras tarefas. Então vai para outras tarefas, não necessariamente quem passa por aqui tem que ser técnico nas cooperativas, na administração, então tem muitos militantes que passaram por aqui que estão na direção do movimento, que seguiram estudando, são professores [...]. Seguem adiante. Formamos para a sociedade [...] aqui nós damos o ponto de partida (Francisco Dal Chiavon/Concrab, 2015).

De fato, o que se percebeu nas entrevistas com os egressos é que eles reconhecem a oportunidade que tiveram em participar do curso, mas que apesar dessa gratidão, estão livres para escolher algo diferente do que o MST espera, após essa formação no lterra. Os que permanecem, afirmam que é por compromisso à causa do movimento.

Baseado no que Sen (2010) sugere, que a expansão da liberdade é o principal fim e meio do desenvolvimento, conclui-se que o TAC vem contribuindo para essa expansão de liberdade de seus egressos, pois contribui para a diminuição de privações de liberdade que limitam as escolhas e oportunidades dessas pessoas exercerem sua condição de agente.

As entrevistas com a Concrab e Coceargs, analisadas sobe esse ponto de vista teórico, permitiram a compreensão de que forma os egressos estão contribuindo para o desenvolvimento dos assentamentos. Dessa forma, conseguiu-se atingir o objetivo proposto com esse público entrevistado.

Diante do que foi exposto, cabe dizer que o campo empírico investigado, com aproximação da base teórica desenvolvida por Amartya Sen, permitiu que os objetivos propostos nesta pesquisa fossem atingidos, tendo sido observada a expansão das capacitações dos egressos através das variáveis propostas: Educação, Trabalho, Participação política, Acesso a Mercados, Cultura e Lazer.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação investigou se o curso Técnico em Cooperativismo – TAC, realizado pelo Pronera no Rio Grande do Sul, tem contribuído para a expansão das capacitações dos egressos. Ou seja, se o TAC interfere na realização de funcionamentos e expansão das capacitações das pessoas que o concluíram.

Os termos capacitações e funcionamentos são conceitos da abordagem teórica, desenvolvida por Amartya Kumar Sen, na qual esta pesquisa baseou-se para analisar o campo empírico. No referencial teórico deste trabalho fez-se uma interseção da Abordagem das Capacitações - que mescla princípios econômicos e filosóficos - com o tema da Educação do Campo.

Este trabalho diferencia-se daqueles encontrados na revisão de literatura por dois motivos principais. Primeiro, porque inovou na perspectiva teórica para o campo empírico pesquisado, e, segundo, porque as pesquisas encontradas sobre o TAC foram realizadas durante o curso, quando os educandos ainda apresentavam planos para o futuro, para quando estivessem formados.

Outro aspecto interessante a ser destacado neste trabalho foi a realização de imersão no cotidiano do IEJC/Itterra durante a pesquisa exploratória. Ver, sentir e fazer a maioria das atividades que os educandos vivenciam no tempo escola foi uma experiência fundamental para conhecer a fundo as atividades descritas tanto nas produções acadêmicas, quanto nas entrevistas com os egressos. Essa vivência facilitou o diálogo com estudantes e entendimento sobre o funcionamento da escola.

Para alcançar o objetivo central, foram traçados três objetivos complementares: caracterizar o perfil e a trajetória dos egressos antes e depois de formados no TAC; identificar se o TAC pode ser considerado um instrumento de expansão das capacidades dos egressos e conhecer a análise coletiva que se faz sobre o resultado do curso TAC, como instrumento de expansão de capacidades dos egressos, para o desenvolvimento dos assentamentos, sob o ponto de vista dos representantes da Cooperativa Central dos Assentamentos do RS (Coceargs).

A geração de dados para alcançar o primeiro objetivo permitiu informações para além do proposto. A ideia inicial era traçar o perfil apenas dos egressos entrevistados, porém, foi possível mostrar o perfil de todos os egressos e evadidos.

Além disso, esta pesquisa sistematizou as informações analisadas manualmente e criou para o Itterra, IEJC, IpeCampo e Coceargs um banco de dados

digital e editável com informações básicas de todas as turmas do TAC realizadas pelo Pronera. Neste banco de dados constam, também, 54 tabelas e 54 gráficos acerca das turmas. Estas informações poderão subsidiar outros pesquisadores que pretendam investigar o mesmo campo empírico. Esta pesquisa compilou essas 54 tabelas, transformando-as em seis, tendo sido estas apresentadas no corpo do trabalho. De forma a ilustrar essas informações, foram confeccionados 10 mapas, um dos quais é a compilação dos outros nove.

De maneira geral, algumas dessas características do curso TAC já eram de conhecimento empírico para quem trabalha no cotidiano do IEJC/Itterra, porém, este trabalho embasa com os dados coletados a partir de uma análise da estatística descritiva e acrescenta algumas informações que a observação empírica não permitira apreender.

Os dados consolidados ilustram e sistematizam, através de método científico, os relatos da experiência dos educadores do IEJC/Itterra. Além disso, o resultado desta etapa da pesquisa é um complemento às publicações, principalmente livros/cadernos do Itterra, que versam sobre a temática, mas tratam o perfil da escola como um todo, não apresentando dados quantitativos específicos sobre o TAC.

O primeiro objetivo, portanto, não apenas foi alcançado, como fornece contribuições para além do esperado.

Para atingir o segundo objetivo, foram realizadas entrevistas com egressos do curso TAC, por vezes denominados “taquianos”, através de roteiro semiestruturado com perguntas divididas em três seções: perfil/trajetória, avaliação do curso/metodologia e capacitações e funcionamentos.

Primeiramente, delimitou-se o público a ser entrevistado, visto que seria inviável entrevistar todos os formados e evadidos, que totalizam 493 pessoas. Esta delimitação também não poderia se dar por amostra estatística, pois esta pesquisa não se propôs chegar em resultados representativos, mas apresentar a diversidade de informações.

Inicialmente, pela dificuldade de encontrar os egressos (o Itterra não tinha um banco de dados com informações dos estudantes do TAC), optou-se por entrevistar, dentre aqueles que foram contatados, pelo menos um egresso por região do país. Apesar da pesquisa não propor representatividade na escolha dos entrevistados, essa opção metodológica foi essencial para a diversidade de informações, que sustentaram o debate teórico proposto.

Todos os egressos tinham um intitlamento em comum: o acesso à escolarização (Ensino médio e/ou ensino técnico) através do Curso Técnico em Cooperativismo. Este foi o ponto de partida para averiguar as outras variáveis.

As diferenças encontradas nos assentamentos visitados e os relatos que apresentaram realidades totalmente diversas da região Sul (onde se concentram os educandos) foram muito interessantes.

As entrevistas na região Norte, por exemplo, trouxeram dificuldades anteriores aos problemas que as cooperativas do Sul possuem. Questões como violência e falta de políticas públicas, como assistência técnica, mostraram que dificilmente as realizações dos egressos serão as mesmas daqueles que permaneceram no Sul. Não é de se admirar que a região Norte tenha apresentado a maior taxa de evasão.

Apesar de ter sido identificado o empoderamento feminino através do curso TAC, caberia à escola traçar novas estratégias para a equidade entre homens e mulheres na composição das turmas. Além disso, em relação à possibilidade de criação de curso no Nordeste, a maior incidência de evasão se dá no Norte, cabendo também uma discussão acerca da possibilidade de ampliar o curso para atender a realidade específica dessa região.

As entrevistas realizadas na região Sudeste também revelaram a escassez das políticas públicas nos assentamentos. Este problema aliado à falta de cooperativas na região visitada ocasionou, por exemplo, a falta do funcionamento “emprego remunerado” para um egresso entrevistado.

Portanto, ampliar as entrevistas para outras regiões do Brasil foi enriquecedor para a geração dos dados. A pesquisa foi bem recepcionada tanto pelos entrevistados, como pelas lideranças locais nos assentamentos. A dificuldade de deslocamento não foi grande para chegar aos assentamentos porque a pesquisa contou com diversas formas de contribuição (informações, hospedagem, caronas, acompanhantes locais, etc) que o próprio MST disponibilizou para a realização das entrevistas.

A quase totalidade dos custos dessa pesquisa se deu a expensas da própria autora, exceto para os deslocamentos no estado do Rio Grande do Sul, para os quais a mesma recebeu apoio financeiro do Núcleo de Estudos em Economia Agrária – NEEA, vinculado ao PGDR/UFRGS.

A maioria dos estudos sobre o TAC ocorreu no próprio Iterra, mas a expansão territorial do campo de investigação que este trabalho realizou foi fundamental para complementar a análise teórica sobre a realidade encontrada. Avalia-se que a metodologia utilizada foi adequada para o referencial teórico escolhido e vice-versa.

Na análise das entrevistas com os egressos, foram identificadas as variáveis teóricas que orientaram a pesquisa de campo. Contudo, a realidade se apresentou ainda mais diversa, fornecendo outras variáveis que o trabalho não foi capaz de elaborar inicialmente, apenas com o referencial teórico, pois foi o próprio empírico que revelou essa diversidade.

Como forma de atingir o terceiro objetivo foram estabelecidos dois critérios para escolha da representação da Coceargs: ser da atual diretoria e ocupar cargo que tenha alguma vinculação com o TAC. Além dos dois representantes da Coceargs entrevistados, durante a pesquisa de campo houve a oportunidade de encontrar no Iterra um representante da Concrab, que se disponibilizou a conceder entrevista.

Vale dizer que essas entidades são coordenadoras do curso em nível nacional (Concrab) e estadual (Coceargs). Apesar disso, as mesmas não possuem os dados de quantos egressos contribuem nas cooperativas dos assentamentos, nem mesmo apenas no RS.

Ambas as entidades conseguem definir o que consideram importante para o desenvolvimento rural e a forma como o TAC como um todo vem contribuindo para o desenvolvimento dos assentamentos. O terceiro objetivo foi alcançado e também foi além do previsto: a pesquisa de campo conseguiu investigar, além da Coceargs, o ponto de vista da Concrab.

Estando ou não diretamente nos assentamentos, essas entidades avaliam que os egressos, vinculados ao movimento social da classe trabalhadora e atuando nas cooperativas (ou outras organizações) de assentamentos, estão contribuindo para o desenvolvimento desses e que o TAC contribui, durante o período intercalar de Tempo-escola e Tempo-comunidade, para a permanência e contribuição técnica e política dos jovens nas áreas de assentamentos rurais.

A pesquisa alcançou o objetivo geral proposto, concluindo que o curso TAC tem contribuído para a expansão das capacitações dos egressos e não somente aquelas previstas inicialmente, mas para várias outras, identificadas durante as entrevistas. Estas capacitações e funcionamentos observados devem-se não ao

diploma fornecido pela instituição de ensino, mas pela experiência pedagógica da escola como um todo.

Porém, como o trabalho delimitou o público aos egressos, sendo que a maioria está vinculada a alguma atividade ligada ao MST, a maior parte da análise do processo educativo e seus resultados foi bastante positiva. Novos estudos poderiam abordar o universo dos evadidos do curso, contribuindo assim para ampliar a discussão aqui desenvolvida.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 2).
- AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. [S.l.], 1932.
- AZEVEDO, Janete Maria L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção por uma educação básica do campo, 3).
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O direito na pós-modernidade. **Revista Sequência**, Florianópolis, v. 29, n. 57, p. 131-152, dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2008v29n57p131/13642>>. Acesso em: 2 fev. 2015.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**: PNERA. Brasília, DF, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**: PNERA. Brasília, DF, 2015.
- \_\_\_\_\_. Portaria/Incr/P/Nº 238, de 31 de maio de 2011. Aprova Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.
- \_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Portaria do Ministro Extraordinária da Política Fundiária nº 10 de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo-políticas públicas – educação**. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Org.). **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica escolas de campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Escola em movimento: Instituto de Educação Josué de Castro**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CARVALHO FILHO, José Juliano de. Política agrária do governo FHC: desenvolvimento rural e a Nova Reforma Agrária. In: LEITE, Sérgio (Org.). **Políticas públicas e agricultura no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CASTRO, Elisa Guaraná de *et al.* **Os jovens estão indo embora?**: juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: EDUR, 2009.

CERIOILLI, Paulo Ricardo. **Educação para a cooperação**: experiência do curso técnico em administração de cooperativas do MST. 1997. Monografia (Especialização em Cooperativismo) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1997.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Elementos para um balanço do Curso Técnico em Administração de Cooperativa. **Cadernos ITERRA**, Veranópolis, v. 7. n. 13, set. 2007.

COSTA, Ana Maria *et al.* Pensando o meio ambiente enquanto intitlamento: a abordagem das capacitações. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA ECOLÓGICA, 6., 2005. **Anais...** Brasília, DF, 2005.

COSTA, Ana Monteiro. **Pobreza e vulnerabilidade de agricultores familiares de Santo Cristo/RS**: uma análise da seca a partir da abordagem das capacitações. 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/7982>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

COTANDA, Fernando Coutinho *et al.* Processo de pesquisa nas ciências sociais: uma introdução. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar A. Barcellos (Org.). **Ciências humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

CURY, Carlos R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAHRENDORF, Ralf. **O conflito social moderno**: um ensaio sobre a política da liberdade. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Edusp, 1992.

DOMINGUES, José. Cidadania, direitos e modernidade. In: SOUZA, Jesse (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora UNB, 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo**: campo-políticas públicas – educação. Brasília: Incra/MDA, 2008.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ESCOBAR, Arturo. El "postdesarrollo" como concepto y practica social. In: MATO, Daniel. (Coord.). **Políticas de economia, ambiente y sociedad en tiempos de globalización**. Caracas: Fac. Ciencias Económicas y Sociales, Univ. Central de Venezuela, 2005. p. 17-31.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jesse (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2484/2441>>. Acesso em: 23 out. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FRITZ, Karen Beltrame Becker. **A insegurança alimentar no rural do Rio Grande do Sul**: análise da privação de uma capacitação básica. 2009. 166 f. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18313/000724966.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

GARCIA, Rodney. **Consolidação das políticas educacionais do campo**. Tangará da Serra: Sanches, 2008.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Educação do campo**: intencionalidades políticas e pedagógicas. Cuiabá: edUFMT, 2012.

GEHLEN, Ivaldo. Políticas públicas e desenvolvimento social rural. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 2009.

GEHLEN, Ivaldo; MOCELIN, Daniel Gustavo (Org.). **Organização social e movimentos sociais rurais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Ensino a Distância).

GERWIRTZ, Sharon; CRIB, Alan. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **O inquérito**: teoria e prática. 3. ed. Oeiras: Celta, 1997.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social**: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; SILVA, Irizelda Martins de Souza. **A educação profissional no MST**: contribuições a uma educação profissional do campo. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, out. 2009.

HAVARD UNIVERSITY. **Amartya Sen**. Cambridge, 2014. Disponível em: <<http://scholar.harvard.edu/sen/bioc>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DO CAMPO - IPE-CAMPO. **Projeto político pedagógico do curso TAC**. Veranópolis, 2013.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA - ITERRA. O Instituto de Educação Josué de Castro e a educação profissional. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, v. 7, n. 13, set. 2007.

JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo; MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília, DF: MDA, 2010.

KAGEYAMA, Angela. Desenvolvimento rural: conceito e medida. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, DF, v. 21, n. 3, p. 379-408, set./dez. 2004.

KUHN, Daniela Dias. **O microcrédito com instrumento de desenvolvimento rural no município de Constantina/RS**: a abordagem seniana de desenvolvimento. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. **Oportunidades, ruralidade e pobreza no Rio Grande do Sul**: as relações apresentadas pela abordagem das capacitações nos municípios gaúchos. 2008. 184 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LEANDRO, José Benedito. **Curso Técnico em Administração de Cooperativas do MST: a concepção de educação e a influência no assentamento Fazenda Reunidas de Promissão-SP.** 2002. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MATTE, Alessandra. **Vulnerabilidade, capacitações e meios de vida dos pecuaristas de corte da campanha meridional e serra do sudeste do Rio Grande do Sul.** 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MATTOS, Ely José de. **Pobreza rural no Brasil: um enfoque comparativo entre a abordagem monetária e a abordagem das capacitações.** 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MATTOS, Ely José de; WAQUIL, Paulo Dabdab. Pobreza rural no Rio Grande do Sul: comparando abordagens. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 28, número especial, p. 615-642, 2008.

MELO, Conceição Coutinho. **A organização do Assentamento Nova Canaã sob os princípios organizativos do MST.** 2007. 125 f. Monografia (Especialização em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

MENEZES NETO, Antonio Julio de. Omnilateralidade e a educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição. **Campo e cidade em busca de caminhos comuns.** Trabalho apresentado no I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região do RS – SIFEDOC, Pelotas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST.** Rio de Janeiro: Quarter, 2003.

\_\_\_\_\_. Os princípios unitários na Escola Técnica do MST. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 3, n.1, 82-95, jan/jun. 2003. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 23 nov. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** 2003. 282 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo-políticas públicas – educação.** Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos (Org.). **Por uma educação**

**do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MONTEIRO NETO, Arsitides (Org.). **Desenvolvimento nas ciências sociais: o Estado das Artes**; Livro 2, Brasília, DF: Ipea, 2014.

NOBEL PRIZE. **Amartya Sen:** biographical. Stockholm: The Nobel Foundation, 2015. Disponível em: <[http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/economic-sciences/laureates/1998/sen-bio.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/1998/sen-bio.html)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

PICOLOTTO, Volnei da Conceição. Educação como expansão das capacitações: uma breve análise dos resultados da Prova Brasil. In: CONFERÊNCIA LATINO AMERICANA E CARIBENHA SOBRE ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 3., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2010.

RAWLS, John. Justiça como equidade. In: \_\_\_\_\_. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Justiça e Direito).

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROCHA, Luiz Eduardo de Vasconcelos; MIRANDA, Matheus Henrique. Abordagem das capacitações, educação e índice de desenvolvimento humano: uma análise para os municípios da região sul do Brasil. In: CONFERÊNCIA LATINO AMERICANA E CARIBENHA SOBRE ABORDAGEM DAS CAPACITAÇÕES E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 3., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2010.

SANTALUCIA, Mauricio; HEGEDUS, Pedro de. Cooperativismo e assentamento rural na percepção do uso coletivo e individual da terra mediante metodologia Q: o caso de Charqueadas. **Revista Extensão Rural**, Santa Maria, v.12, jan./dez. 2005.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em Educação do Campo na UNB**. Brasília, DF: Liber Livro; Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

SCHNEIDER, Sergio. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 30, p. 511-531, jul./set. 2010.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Desigualdade reexaminada**. 2. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2008.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento como expansão de capacidades. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 28/29, p. 313-333, 1993.

SILVA, André Luiz Olivier. Igualdade e justiça, uma construção constante. **IHU On-Line**, São Leopoldo, v. 14, n. 449, 4 ago. 2014.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: MDA, 2006.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

STOER, Sthepen. Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e da justiça social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 22, n.1, jan./jun. 2006.

TROIAN, Alessandra; KLEIN, Ângela Lucina; SILVA, Leonardo Xavier da. A abordagem das capacitações e suas aplicações no desenvolvimento rural. **Revista de Extensão e Estudos Rurais**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 7-43, 2013.

WAQUIL, Paulo Dabdab. As especificidades regionais e socioculturais da pobreza rural na Região Sul do Brasil. In: MIRANDA, Carlos; TIBURCIO, Breno (Org.). **A nova cara da pobreza rural: desenvolvimento e a questão regional**. Brasília, DF: IICA, 2013. (Série Desenvolvimento Rural Sustentável).

ZORZI, Analisa; KIELING, Francisco dos Santos; WEISHEIMER, Nilson. Desigualdade, estratificação e mobilidade social. In: GEHLEN, Ivaldo; MOCELIN, Daniel Gustavo (Org.). **Organização social e movimentos sociais rurais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Ensino à Distância).

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EGRESSOS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EGRESSOS nº \_\_\_\_\_

Data da entrevista \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Entrevistado/a \_\_\_\_\_

e-mail \_\_\_\_\_

#### Perfil/Trajectoria

Sexo ____	Data nascimento ____/____/____
Turma TAC/Ano ____/____	
Assentamento _____	
Município/UF _____	

O que fazia na época que entrou no TAC? Era dependente? Possuía dependente(s)?

Tinha escolha de terminar ensino médio no seu assentamento/município? E curso técnico?

Por que você fez esse curso? Quais as razões/motivações?

Se pudesse ter escolhido outro curso, qual teria sido? Por quê?

Logo que se formou, o que foi fazer? E atualmente, o que faz? Continuou os estudos?

#### Avaliação do curso/metodologia

O projeto do curso prevê atividades de cultura e lazer. Como você as avalia?

O que você mudaria no currículo? Como você avalia a Pedagogia da Alternância no TAC?

#### Funcionamentos e Capacitações

DESENV. DOS ASSENTAMENTOS: Sente-se capaz de propor técnicas/diferentes práticas agropecuárias/agroindustriais para as cooperativas/assentamentos? O que é capaz de fazer em uma cooperativa? Dê exemplos.

Acessou algum tipo de financiamento/crédito por conta da formação técnica?  
Sente-se capaz de administrar financiamento/crédito?

A formação técnica proporcionou aumento de renda? O que proporcionou em melhoria de bem-estar (adquiriu bens, aumentou chances de lazer, etc?)

Pensando nas suas possibilidades atuais, quais seus planos a médio e longo prazo?

Quais seus SONHOS (o que limitaria executá-los?)

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COCEARGS/CONCRAB

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COCEARGS (TAMBÉM UTILIZADO PARA CONCRAB)

Data da entrevista \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Entrevistado/a \_\_\_\_\_

e-mail \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_

<p>Origem/Assentamento _____</p> <p>Município/UF _____</p> <p>Egresso do TAC: ( ) SIM turma/ano ____/____ ( ) NÃO</p>
---

Qual seria a sua definição para desenvolvimento rural? Como seria um assentamento desenvolvido? Há exemplos?

Cargo que ocupa na Coceargs : \_\_\_\_\_

Há quanto tempo faz parte da diretoria? \_\_\_\_\_ Desde quando no cargo atual? \_\_\_\_\_

Sua função na Coceargs tem ligação com o curso do TAC e/ou seus egressos?

Qual a importância do TAC para o desenvolvimento dos assentamentos?

Quais os resultados que têm sido observados pela Coceargs tanto para os assentamentos quanto para os egressos através do TAC?

Como você avalia a Pedagogia da Alternância no TAC?

Você conhece o projeto pedagógico do TAC? Qual sua avaliação e sugestões de modificação? Justifique.

Quais as limitações da formação dos egressos na contribuição para o desenvolvimento dos Assentamentos?

Quantos egressos atualmente atuam nas cooperativas ligadas à Coceargs?

Alguns egressos saem de seu assentamento para trabalhar em outros assentamentos que possuem cooperativas. Quais as vantagens e desvantagens dessa migração?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA EGRESSOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (EGRESSOS)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Análise do Curso Técnico em Cooperativismo realizado através do Pronera/RS: uma Abordagem das Capacitações*. Essa pesquisa faz parte do estudo da mestranda Conceição Coutinho Melo, do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo geral da pesquisa é investigar se o Curso Técnico em Cooperativismo (TAC) interfere na realização de funcionamentos de seus egressos.

Sua participação consistirá no fornecimento de informações por meio de entrevistas, que serão registradas por meio de anotações e gravações de áudio. Não há riscos em participar dessa pesquisa; sua identidade, e de todos os participantes, será mantida em sigilo em todos os materiais resultantes dessa pesquisa. Ao aceitar participar dessa pesquisa, você estará contribuindo para a produção de conhecimento na área do desenvolvimento rural e educação do campo. Os resultados da pesquisa serão utilizados no meio acadêmico, em congressos, reuniões técnico-científicas e revistas científicas.

Afirmo que sua participação na pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento sem nenhum prejuízo a você. Decidindo participar você receberá uma cópia deste termo, em que consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora principal e do professor orientador da pesquisa. Assim, você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Conceição Coutinho Melo

Contato da pesquisadora: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural/UFRGS. Av. João Pessoa, 31, CEP 90040-000. Porto Alegre - RS. tel: (51) 3308.3094 / (51) 8141.7153. Endereço Eletrônico: ceicao4@yahoo.com.br.

Professor orientador: Dr. Paulo Dabdab Waquil: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural/UFRGS. Av. João Pessoa, 31, CEP 90040-000. Porto Alegre - RS. – Fone: (51) 3308.3094. Endereço eletrônico: waquil@ufrgs.br.

O pesquisador principal do estudo me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Declaro que entendi os objetivos da pesquisa e concordo em participar dela.**

---

Participante da pesquisa

## **APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA Concrab/Coceargs**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Análise do Curso Técnico em Cooperativismo realizado através do Pronera/RS: uma Abordagem das Capacitações*. Essa pesquisa faz parte do estudo da mestranda Conceição Coutinho Melo, do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo geral da pesquisa é investigar se o Curso Técnico em Cooperativismo – TAC interfere na realização de funcionamentos de seus egressos.

Sua participação consistirá no fornecimento de informações por meio de entrevistas, que serão registradas por meio de anotações e gravações de áudio. Seu nome/apelido constará nas citações de trechos de seu depoimento, pela importância que você representa na organização à qual faz parte. Ao aceitar participar dessa pesquisa, você estará contribuindo para a produção de conhecimento na área do desenvolvimento rural e educação do campo. Os resultados da pesquisa serão utilizados no meio acadêmico, em congressos, reuniões técnico-científicas e revistas científicas.

Afirmo que sua participação na pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento sem nenhum prejuízo a você. Decidindo participar você receberá uma cópia deste termo, em que consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora principal e do professor orientador da pesquisa. Assim, você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Conceição Coutinho Melo

Contato da pesquisadora: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural/UFRGS. Av. João Pessoa, 31, CEP 90040-000. Porto Alegre - RS. tel: (51) 3308.3094 / (51) 8141.7153. Endereço Eletrônico: ceicao4@yahoo.com.br.

Professor orientador Dr. Paulo Dabdab Waquil: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural/UFRGS. Av. João Pessoa, 31, CEP 90040-000. Porto Alegre - RS. – Fone: (51) 3308.3094. Endereço eletrônico: waquil@ufrgs.br.

O pesquisador principal do estudo me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Declaro que entendi os objetivos da pesquisa e concordo em participar dela.**

---

Participante da pesquisa

## **APÊNDICE E – INFORMAÇÕES GERAIS DO ASSENTAMENTO ITAMARATI I E II - PONTA PORÃ - MS**

### **ASSENTAMENTO ITAMARATI I E II PONTA PORÃ-MS**

O Assentamento Itamarati chama a atenção, num primeiro momento, pela sua extensão: cerca de 50.000 hectares. Ele é considerado o maior assentamento rural da América Latina, situado acima do aquífero guarani (considerado o maior do mundo) no município de Ponta Porã-MS, distante 45km da sede deste, fazendo fronteira com o Paraguai.

Num segundo momento, o que chama a atenção é a estrutura estabelecida no mesmo, tanto em termos produtivos (gigantescos pivôs de irrigação) quanto em questão de equipamentos sociais, comerciais, etc. (escolas, restaurantes, autoescola, pousada, lojas...), tudo isso num espaço denominado núcleo urbano. Este núcleo deixa qualquer transeunte tonto, pelo fluxo intenso de carros, motos (muitos deles com placas do Paraguai), carroças e tratores. Isso tudo num cruzamento sem sinalização do núcleo urbano onde fica localizada a parada final do ônibus que vem direto de Campo Grande ou do município de Ponta Porã. A vida nesse núcleo parece ser muito intensa e nada parecida com a vida rural na maioria dos assentamentos que conheço. (MELO, 2015).

A transformação de fazenda para assentamento se deu em duas fases distintas, e por isso o nome assentamento: Itamarati I e II. Para compreender melhor este processo, apresento um breve histórico a seguir.

A Fazenda Itamarati pertencia ao Grupo Itamarati, de propriedade de Olacyr Francisco de Moraes, que na década de 1970 e 1980 utilizava tecnologias como a irrigação, uso de fertilizantes e de agrotóxicos e grande investimento financeiro, obtendo altos índices de produtividade com plantações de soja, milho, feijão, trigo, além da pecuária bovina e outras atividades rurais. Em dezembro de 2000, a Fazenda foi repassada ao Banco Itaú, representada por sua subsidiária Tajhyre S/A Agropecuária, como parte do pagamento de dívidas de crédito rural. (SALMAZO; NARDOQUE, 2012).

O grande projeto de se implantar na fazenda Itamarati um assentamento modelo teve início em 2001, quando o INCRA assentou na recém adquirida propriedade de 25.100ha (Itamarati I) mais de 1.143 famílias. No ano de

2004 o governo adquiriu os 25.143ha de terras restantes e (Itamarati II) assentou mais 2.071 famílias [...]. Juntamente com a compra da fazenda Itamarati foi adquirido 90 pivôs de irrigação, 63 permaneceram na unidade I e 27 foram repassados ao Itamarati II (ANDRADE *et. al.*, 2010, p. 04).

A fazenda foi, então, dividida em 05 áreas, sendo 04 destinadas aos movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Federação dos Trabalhadores na Agricultura, Central Única de Trabalhadores Rurais e Federação da Agricultura Familiar) e 01 à Associação dos ex-funcionários e moradores da fazenda Itamarati. “Além dos movimentos referenciados, a entidade religiosa Irmãs São José relata a existência de 35 organizações, entre ONGs, organizações religiosas, cooperativas, associações e movimentos sociais, cada uma seguindo um modo próprio de organização” (ANDRADE *et. al.*, 2010, p. 05).

Além da grande extensão de terras, o assentamento possui uma numerosa população:

De acordo com a Estimativa da População divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o assentamento Itamarati tinha, em 2012, uma população estimada de 15.867 habitantes. Isso representa 19,72%, da população de Ponta Porã que atualmente tem 80.433 habitantes, e é o quinto município mais populoso do Mato Grosso do Sul. Se fosse município, Itamarati teria uma população maior que 41 dos 79 municípios do estado (BRASIL, 2015).

Existe no assentamento um total de 28 cooperativas formadas, porém apenas 07 estão funcionando regularmente. Uma cooperativa do MST é a única com licença para produzir sementes, exportam, inclusive para a Argentina.

Por conta de toda a grandiosidade do assentamento, foi criado o Projeto de Lei Complementar nº 07, de 26 de junho de 2009, instituindo uma Subprefeitura no Assentamento Itamarati, como unidade integradora, responsável pelo planejamento e execução de serviços no assentamento (A Gazeta News). Isso tudo são planos para uma transição do patrimônio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) para a Prefeitura de Ponta Porã, tornando o assentamento um distrito e, posteriormente, emancipá-lo e transformá-lo em município. Quem me acompanhou em parte da viagem de campo foi o próprio subprefeito, conhecido como “tigrinho”.

A área que visitei foi a do MST, especificamente na área onde fica o Grupo 17 “filhos da resistência Eldorado do Carajás”. Este é o único grupo inteiramente coletivo, formado por 19 famílias. Em cada casa há um ipê amarelo

simbolizando cada uma das vítimas do massacre de Eldorado e o núcleo urbano tenta imitar a bandeira do Brasil com a grama verde e os ipês amarelos. Sua estrada de entrada imita o “S” da curva onde houve o massacre. Os dois taquianos entrevistados moram neste núcleo e estão ajudando a reerguer a cooperativa.

Figura 1 - Vista aérea da área social e horta coletiva do Grupo 17



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

## REFERÊNCIAS

A GAZETA NEWS. Disponível em: <<http://www.agazetanews.com.br/imprimir/40385>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

ANDRADE, Elisabeth Souza; DRESCH, Leonardo Oliveira; TREDEZINI, Cicero Antônio de Oliveira; BITENCOURT, Mayra Batista; PEREIRA, Rozana Carvalho. **A crise do sistema sócio-proprietário de produção nas unidades I e II do assentamento Itamarati em Ponta Porã/ MS**. 48° Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural – SOBER, Campo Grande-MS, 25 a 28 de julho de 2010.

**BRASIL**. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/noticias/incrams-e-prefeitura-de-ponta-pora-assinam-acordo-para-doacao-de-areas-urbanas-do-complexo>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

MELO, Conceição Coutinho. **Diário de Campo**. Agosto a novembro de 2015. Mimeo.

SALMAZO, Jucélio; NARDOQUE, Sedeval. **A Educação no campo e evasão escolar no assentamento Itamarati – Ponta Porã (MS)**. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária, Uberlândia-MG, 15 a 19 de outubro de 2012.

## **APÊNDICE F – INFORMAÇÕES GERAIS DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II - CASTANHAL- PA**

### **ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II CASTANHAL-PA**

Durante o IX Congresso Brasileiro de Agroecologia (CBA), realizado no final de setembro e início de outubro de 2015, em Belém (PA), tive a oportunidade de participar de uma visita técnica ao Assentamento João Batista II, aproveitando para realizar entrevistas com egressos do TAC. Nesta visita foi relatada a história do assentamento e algumas características atuais que apresento a seguir, resumidamente.

Em 15 de novembro de 1998, 836 trabalhadores ligados ao MST ocuparam a fazenda Tanari, conhecida como fazenda Bacuri, localizada no município de Castanhal – PA (SANT’ANA, 2103).

O projeto de Assentamento João Batista II localiza-se na margem direita do Rio Inhangapi, e da rodovia BR-316, no sentido Castanhal Santa Maria, Estado do Pará. Ocupa uma área de 1.761,76 há, abrigando 157 famílias [...]. O assentamento é o primeiro da mesorregião do Nordeste Paraense, sendo fruto de uma ocupação promovida pelo MST, localiza-se na cidade de Castanhal, distando 68 quilômetros da capital paraense (GUILHERME JUNIOR, 2012, p. 07).

Antes de se tornar assentamento, a área teve quatro fases: 1) extrativista (açai, castanha, caça e pesca), realizada pelos descendentes de quilombolas; 2) grãos, realizada pela agricultura familiar; 3) bovinocultura, realizada pelo latifundiário, que destruiu plantas nativas e recursos hídricos; e 4) desapropriação, que está sendo realizada pelos assentados, os quais entraram na terra que tinha apenas capim e estão tentando reconstruir a área, principalmente as nascentes. Atualmente, as agrovilas já possuem árvores, quintais produtivos com frutíferas. Os assentados explicaram que esse processo de recuperação, reflorestamento e produção se trata de ILPF (integração lavoura, pecuária e floresta) (MELO, 2015).

No assentamento funciona uma escola de ensino fundamental, mas que se tornou anexo da escola estadual de ensino médio, oferecendo, portanto, os dois níveis educacionais. Era uma escola do assentamento, mas no ano 2000 se tornou escola municipal, possuindo 20 professores, dos quais 04 são assentados. Cerca de 15% dos estudantes são do próprio assentamento, que possui mais de 300 estudantes no total (MELO, 2015).

Um problema enfrentado pelos professores mais engajados no assentamento se dá em relação à exploração sexual infantil, inclusive por incesto.

Este é um problema que parece ser recorrente em algumas áreas do estado. Apesar da distância pequena em relação à sede do município de Castanhal (16km), o poder público não se faz presente para combater esta prática.

Em relação à organização política do assentamento, até 2005 as famílias eram organizadas apenas pelo MST, porém a partir desta data, após uma ruptura política entre as famílias elas fundaram uma associação ligada à Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf).

No que tange a organização político-social, existe uma fragmentação que se materializada em três associações APROCJOB (Associação de Produção e Comercialização João Batista), primeira organização que agregava os assentados ligados ao MST; A ACAJOB (Associação Comunitária dos Agricultores do assentamento João Batista), que está ligada à FETRAF (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar), esta associação foi criada em um segundo momento, após a ruptura com o MST; existe ainda uma terceira organização a COOPAP, única cooperativa do assentamento. Os moradores locais, de acordo com o posicionamento político e interesses, se dividem entre as três organizações (GUILHERME JUNIOR, 2012, p. 12).

Em que pese todas as dificuldades encontradas desde a chegada dos acampados à fazenda desapropriada, muitas famílias estão desenvolvendo atividades produtivas através de práticas ecológicas no Sistema Agroecológico de Produção Orgânica (Sapo), em parceria com universidades. A produção do assentamento como um todo ainda se encontra em nível de subsistência, sendo de difícil manejo por conta da degradação, pois as lavouras necessitam de muitos insumos (esterco, compostagem).

Figura 1 - Árvore frutífera (cupuaçu) e escola municipal do Assentamento João Batista II



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

## REFERÊNCIAS

GUILHERME JUNIOR, José Antônio; NAHUM, João Santos. **Reprodução Social e permanência no campo- um estudo no assentamento João Batista II, Castanhal – Pará**. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária, Uberlândia-MG, 15 a 19 de outubro de 2012.

MELO, Conceição Coutinho. **Diário de Campo**. mimeo, agosto a novembro de 2015.

SANT'ANA, Mídia Olivia Bentes. **O processo organizativo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST através dos núcleos de base: a experiência do assentamento João Batista II – Castanhal/PA**. 2013, 111 f. Dissertação (Mestrado), Instituto de Ciências Sociais Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

## **APÊNDICE G – INFORMAÇÕES GERAIS DO ASSENTAMENTO OZIEL ALVES PEREIRA - GOVERNADOR VALADARES-MG**

### **ASSENTAMENTO OZIEL ALVES PEREIRA GOVERNADOR VALADARES-MG**

O assentamento tem uma área de aproximadamente 1.946 hectares e localiza-se no município de Governador Valadares (MG), cerca de 8 km da sede do município e 420 km da capital do estado. O acesso do centro de Governador Valadares até o assentamento é feito por estrada asfaltada, a rodovia BR-116 (Rio-Bahia), no sentido Governador Valadares – Teófilo Otoni. A entrada do assentamento fica à esquerda da rodovia 116, antes do horto florestal do Ibama (FERREIRA NETO, [200-?]).

Ao longo dos anos 50 e 60 a Fazenda Ministério vinha sendo sistematicamente utilizada por grandes fazendeiros do Vale do Rio Doce, “as Terras do Rio Sem Dono”, para extração madeireira e pastagem para gado. Naquela época o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Governador Valadares passou a denunciar a situação e, a partir de 1963 intensificou a mobilização visando a inclusão da área nas propostas de reforma agrária anunciadas pelo então presidente João Goulart. De acordo com José de Souza Martins, em seu livro *os Camponeses e a Política no Brasil*, o anúncio pelo presidente João Goulart da destinação da Fazenda Ministério para reforma agrária é considerado um dos principais motivos para a adesão do então governador de Minas Gerais Magalhães Pinto aos militares golpistas em 1964. A partir desse ano a Fazenda Ministério desapareceu do cenário político nacional e os sindicalistas de Governador Valadares foram perseguidos, torturados e mortos, passando o imóvel público a ser intensivamente utilizado por fazendeiros da região (FERREIRA NETO, [200-?], p. 9).

Somente em agosto de 1994, cerca de 250 famílias provenientes dos acampamentos Marambaia e Lajinha, coordenados pelos MST, ocuparam a Fazenda Ministério, visando à vitória de uma luta iniciada 40 anos antes. A ocupação durou apenas 4 dias, e as famílias foram despejadas por cumprimento de mandato judicial, com a intervenção violenta da Polícia Militar. Após os despejos elas acamparam no km 407 da BR-116, onde permaneceram por um ano e dez meses, sendo novamente despejados com a intervenção da Polícia Militar, que se utilizou da cavalaria, da tropa de choque e de helicópteros (ibdem).

Apenas em 1996 as terras da Fazenda Ministério passam pelo processo de desapropriação, criando o assentamento para cerca de 70 famílias.

Localizado na região do Vale do Rio Doce, a impressão que tive foi de semelhanças muito fortes com o sertão nordestino, mais especificamente o sertão cearense. Em que pese a vastidão do Rio Doce, o assentamento tem algumas dificuldades de acesso à água. A situação piorou após o desastre ocorrido em Mariana (MG), em 05 de novembro de 2015, por conta do rompimento das barragens da mineradora Samarco, que ocasionou no corte de abastecimento de água ao município de Governador Valadares, por conta da lama que atingiu o Rio Doce.

Percebe-se uma influência muito forte do MST, inclusive nas pinturas dos prédios e adornos de algumas residências. Neste assentamento havia dois egressos do TAC, com quem entrei em contato. Tratava-se de um casal que pelo fato de a esposa ter desistido de me conceder a entrevista, o esposo também declinou, apesar de a minha viagem ao assentamento já estar marcada. Especula-se que o casal desistiu porque não participam mais das atividades do assentamento. Apenas moram lá sem nenhuma contribuição mais efetiva, e por conta disso podem ter ficado constrangidos em dar entrevista e assumir isto. Das 05 entrevistas que havia combinado, consegui realizar apenas 02, visto que mais um egresso não conseguiu me conceder, por não ter ido ao assentamento no dia marcado (MELO, 2015).

Na ocasião da minha estadia no assentamento estava ocorrendo uma atividade de dois dias com assentados da região para discutir a proposta de criação de uma cooperativa regional. Nesta atividade chamou-me a atenção a participação ativa de mulheres no evento. Para fazer a discussão, o assentamento convidou técnicos e assentados de uma cooperativa do norte do estado (Cooperativa Camponesa Veredas do Sertão) para explicar como constituir uma cooperativa, quais documentos são necessários, quais as normas, o funcionamento, etc. Além disso, eles apresentaram os produtos comercializados. Cabe dizer que um dos palestrantes atualmente é estudante do TAC turma 15 e estava realizando sua atividade do tempo comunidade.

Após 20 anos da criação do assentamento, a realidade ainda é de dificuldades, desafios para a organização e comercialização da produção. Apesar disso, há outras conquistas, como, por exemplo, o curso de agroecologia, que será realizado na escola do assentamento e contemplará jovens de assentamentos da região.

Figura 1 - Pracinha do assentamento Oziel Alves Pereira e creche municipal



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Figura 2 - Reunião com assentados/as de Governador Valadares-MG sobre cooperativa



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

## REFERÊNCIAS

FERREIRA NETO, José Ambrósio (coord.). **Diagnóstico socioeconômico e ambiental e projeto final do Assentamento do PA Oziel Alves Pereira.** Disponível em: <<http://www.assentamentos.com.br/files/pdfs/PFA%20Oziel%20Alves%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

MELO, Conceição Coutinho. **Diário de Campo.** Agosto a novembro de 2015. Mimeo.

## **APÊNDICE H – INFORMAÇÕES GERAIS DO ASSENTAMENTO INTEGRAÇÃO GAÚCHA - ELDORADO DO SUL-RS**

### **ASSENTAMENTO INTEGRAÇÃO GAÚCHA ELDORADO DO SUL-RS**

O Assentamento Integração Gaúcha, localizado no município de Eldorado do Sul/RS, pertence à Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), conta com área de aproximadamente 1.997 hectares e 76 famílias assentadas. (MELCHIORS, 2013). No município de Eldorado do Sul existem sete assentamentos com um total de 327 famílias beneficiadas.

O assentamento se destaca pela produção de arroz orgânico e sedia a Cooperativa dos Trabalhadores Assentados da Região de Porto Alegre (Cootap), localizada na estrada da arrozeira, próximo ao km 135 da BR-290. Do centro de Porto Alegre saem ônibus que passam próximo ao assentamento e carros que fazem “lotação”, deixando até a sede da cooperativa. Esses carros são denominados pelos assentados por “carrinhos” (MELO, 2015).

Realizei as entrevistas na sede da Cootap, que passou por uma reforma, ganhando uma unidade de beneficiamento no ano passado através do Programa Terra Forte, do governo federal.

Segundo dados do governo federal, A Cootap possui 1.468 cooperados produzindo arroz orgânico. A produção na RMPA integra a Plataforma de Boas Práticas para o Desenvolvimento Sustentável, mantida pelo Programa de Cooperação Brasil (FAO) na área de Segurança Alimentar (BLOG DO PLANALTO, 2015).

A produção começou a ser desenvolvida em 1999, em assentamentos na região Metropolitana. Todo o processo é coordenado pela Cooperativa dos Trabalhadores Assentados da Região de Porto Alegre (Cootap), que detém a marca comercial 'Terra Livre'. Hoje, grande parte do produto é comercializado por meio do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA).<sup>31</sup>

Anualmente, a Cootap organiza a Abertura Oficial da Colheita do Arroz Orgânico no Rio Grande do Sul. No ano passado, a presidenta Dilma Rousseff esteve presente no evento, que ocorreu no assentamento Integração Gaúcha.

---

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2016/03/17/mst-promove-13a-abertura-oficial-da-colheita-do-arroz-agroecológico.html>>. Acesso em: 27 mar. 2016

Este ano a abertura oficial da colheita ocorreu no Assentamento Filhos de Sepé, município de Viamão (RS). Para a safra 2015-2016 a estimativa é colher cerca de 480 mil sacas de grãos e sementes, numa área plantada de quase 5 mil hectares. O cultivo envolve mais de 550 famílias e acontece em 17 assentamentos de 13 municípios do Rio Grande do Sul. Estes dados colocam o MST na posição de maior produtor de arroz agroecológico do Brasil, o que contribui para a geração de trabalho e com a economia das regiões produtoras e do estado (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA).<sup>32</sup>

Os produtos desta cooperativa podem ser encontrados na Loja da Reforma Agrária, loja 15, localizada no Mercado Público de Porto Alegre, no centro da cidade.

## REFERÊNCIAS

BLOG DO PLANALTO. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/nova-unidade-de-armazenamento-de-arroz-no-rs-gera-mais-renda-a-cooperativa-de-assentados/>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

MELCHIORS, Joel Luís. **Análise territorial da cadeia produtiva do arroz orgânico no Assentamento Integração Gaúcha – Eldorado do Sul/RS**. 2013. 38 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Porto Alegre, 2013.

MELO, Conceição Coutinho. **Diário de Campo**. Agosto a novembro de 2015. Mimeo.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2016/03/17/mst-promove-13a-abertura-oficial-da-colheita-do-arroz-agroecologico.html>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

---

<sup>32</sup> Idem.

## APÊNDICE I – DADOS EGRESSOS

Tabela 1 - EGRESSOS POR SEXO %

	T 05	T 06	T 07	T 08	T 09	T 10	T 11	T 12	T 13
<b>F</b>	20	19	18	29	17	16	42	24	32
<b>M</b>	80	81	82	71	83	84	58	76	68
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Tabela 2 - TAXA DE EVASÃO – Nº EDUCANDOS

	T 05	T 06	T 07	T 08	T 09	T 10	T 11	T 12	T 13	TOTAL
<b>Egressos</b>	20	21	22	45	23	25	38	34	37	<b>265</b>
<b>Evadidos</b>	34	68	23	15	5	15	32	28	8	<b>228</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Tabela 3 - ORIGEM INGRESSOS POR REGIÃO %

	T 05	T 06	T 07	T 08	T 09	T 10	T 11	T 12	T 13
<b>CO</b>	16,67	14,61	15,56	15	14,29	10	22,86	14,52	17,78
<b>N</b>	3,7	4,49	11,11	6,67	3,57	15	10	3,23	4,44
<b>NE</b>	14,81	21,35	20	10	0	17,5	18,57	19,35	11,11
<b>S</b>	27,78	53,93	44,44	61,67	60,71	45	40	56,45	60
<b>SE</b>	31,48	5,62	8,89	6,67	21,43	12,5	8,57	7	6,67
<b>Não Inf.</b>	5,56	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Tabela 4 - ORIGEM EGRESSOS POR REGIÃO %

	T 05	T 06	T 07	T 08	T 09	T 10	T 11	T 12	T 13
<b>CO</b>	25	14	18	16	9	12	24	12	19
<b>N</b>	5	10	9	7	0	8	13	6	0
<b>NE</b>	15	19	18	13	0	28	16	20	14
<b>S</b>	40	43	41	62	69	32	39	56	59
<b>SE</b>	15	14	14	2	22	20	8	6	8
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Tabela 5 – EVASÃO POR REGIÃO %

	T 05	T 06	T 07	T 08	T 09	T 10	T 11	T 12	T 13
<b>CO</b>	11,76	14,71	13,04	13,33	40	6,67	21,88	17,86	12,5
<b>N</b>	2,94	2,94	13,04	6,67	20	26,67	6,25	0	25
<b>NE</b>	14,71	22,06	21,74	0	0	0	21,88	17,86	0
<b>S</b>	20,59	57,35	47,83	60	20	66,67	40,63	57,14	62,5
<b>SE</b>	41,18	2,94	4,35	20	20	0	9,38	7,14	0
<b>Não Inf.</b>	8,82	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Tabela 6 - EGRESSOS POR IDADE (anos)

	T 05	T 06	T 07	T 08	T 09	T 10	T 11	T 12	T 13
<b>menor idade</b>	20	18	19	17	16	17	19	17	16
<b>maior idade</b>	32	31	40	29	42	28	39	58	41
<b>média de idade</b>	19	23	24	20	20	22	24	18	20

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

## APÊNDICE J - LISTA DAS COOPERATIVAS DO RS VINCULADAS À COCEARGS

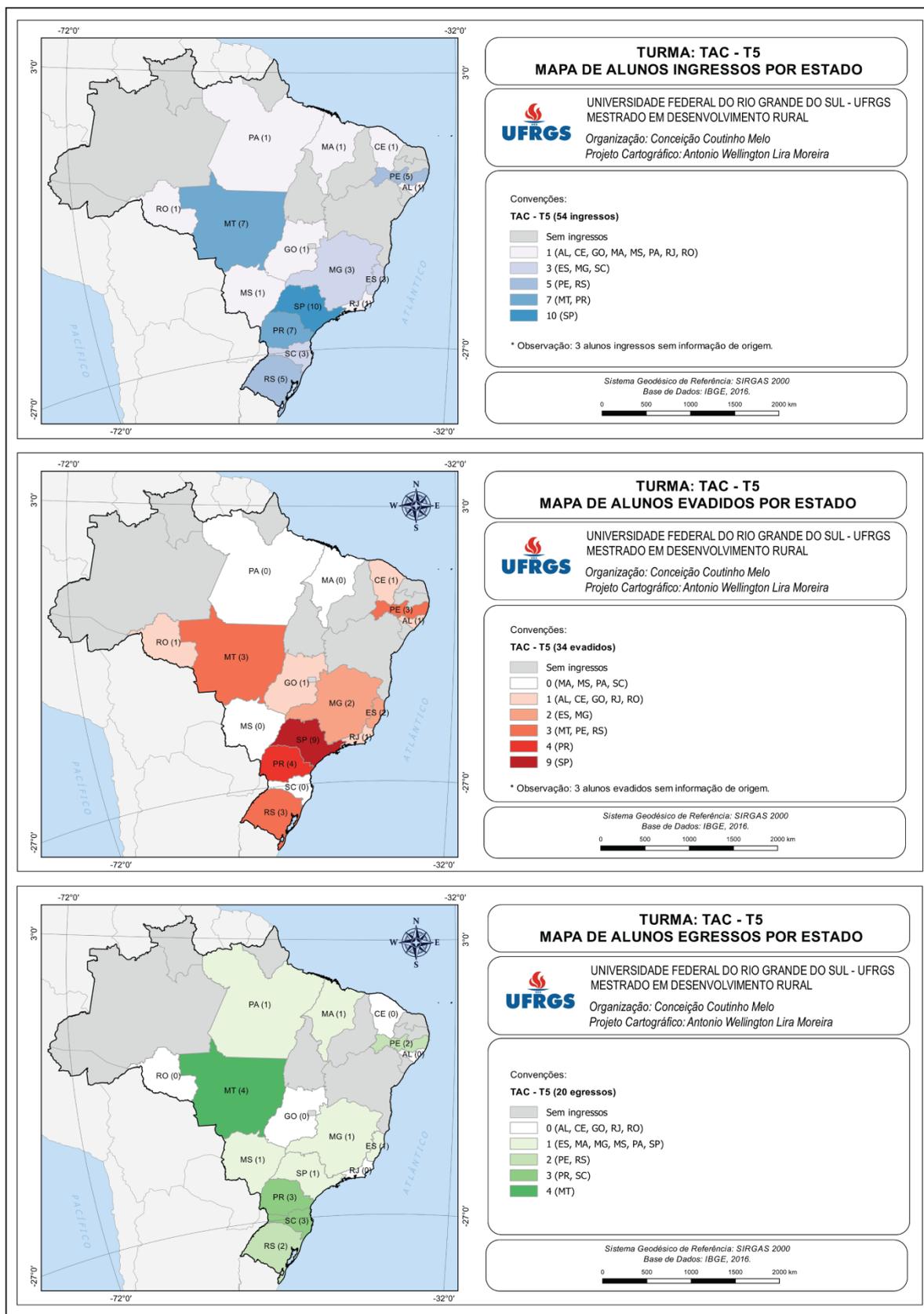
Quadro 1 – Lista das Cooperativas do RS Vinculadas à Coceargs

	NOME DA COOPERATIVA	SIGLA	MUNICÍPIO	REGIÃO DE ABRANGÊNCIA/OBSERVAÇÕES
1	Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita LTDA	COOPAN	NOVA SANTA RITA	Região Metropolitana/são Cooperativas de Produção Agropecuárias - CPA`S
2	Cooperativa de produção Agropecuária dos Assentamentos em Tapes LTDA	COPAT	TAPES	
3	Cooperativa de Produção Agropecuária dos Assentados de Charqueadas LTDA	COPAC	CHARQUEADAS	
4	Cooperativa dos Trabalhadores Assentados da Região de Porto Alegre LTDA	COOTAP	ELDORADO DO SUL	
5	Cooperativa de Produtores Orgânicos da Reforma Agrária de Viamão LTDA	COOPERAV	VIAMÃO	
6	Cooperativa de Comercialização e Prestação de Serviços dos Assentados da Região Sul LTDA	COOPERSUL	PIRATINI	Região Sul/ somente a COOPAVA é CPA
7	Cooperativa de Produção Agropecuária Vista Alegre Piratini LTDA	COOPAVA	PIRATINI	
8	Cooperativa Terra Nova de Canguçu LTDA	COOPERTERRANOVA	CANGUÇU	
9	Cooperativa Regional dos Agricultores Assentados LTDA	COOPERAL	HULHA NEGRA	Região da Campanha/a COONATERRA sedia a Bionatur (fundada em 1997 e disponibiliza sementes de base agroecológica para comercialização)
10	Cooperativa Agroecológica Nacional Terra e Vida LTDA	COONATERRA	CANDIOTA	
11	Cooperativa Agroindustrial de Carnes e Derivados LTDA	COOPCARNES	HULHA NEGRA	
12	Cooperativa de Produção e Trabalho Integração LTDA	COOPTIL	HULHA NEGRA	
13	Cooperativa Regional dos Assentados da Fronteira Oeste LTDA	COOPERFORTE	SANTANA DO LIVRAMENTO	Região Livramento
14	Cooperativa Regional da Reforma Agrária Mãe Terra LTDA	COOPERTERRA	TUPANCIRETÃ	Região das Missões
15	Cooperativa de Produção comercialização e Prestação de Serviços LTDA	COOPERCAMPO	JOIA	
16	Cooperativa de produção Agropecuária Cascata LTDA	COOPTAR	PONTÃO	Região Norte/ a COOPATRISUL não é mais CPA, sendo semicoletiva
17	Cooperativa Agropecuária e Laticínios Pontão LTDA	COOPERLAT	PONTÃO	
18	Cooperativa de Produção Agropecuária de Trindade do Sul LTDA	COOPATRISUL	TRINDADE DO SUL	

Fonte: entrevista com Adalberto Martins (Coceargs) durante pesquisa de campo (2015) e sítio da Coceargs. Disponível em: <[www.coceargs.com.br](http://www.coceargs.com.br)>. Acesso em: 27 mar. 2016.

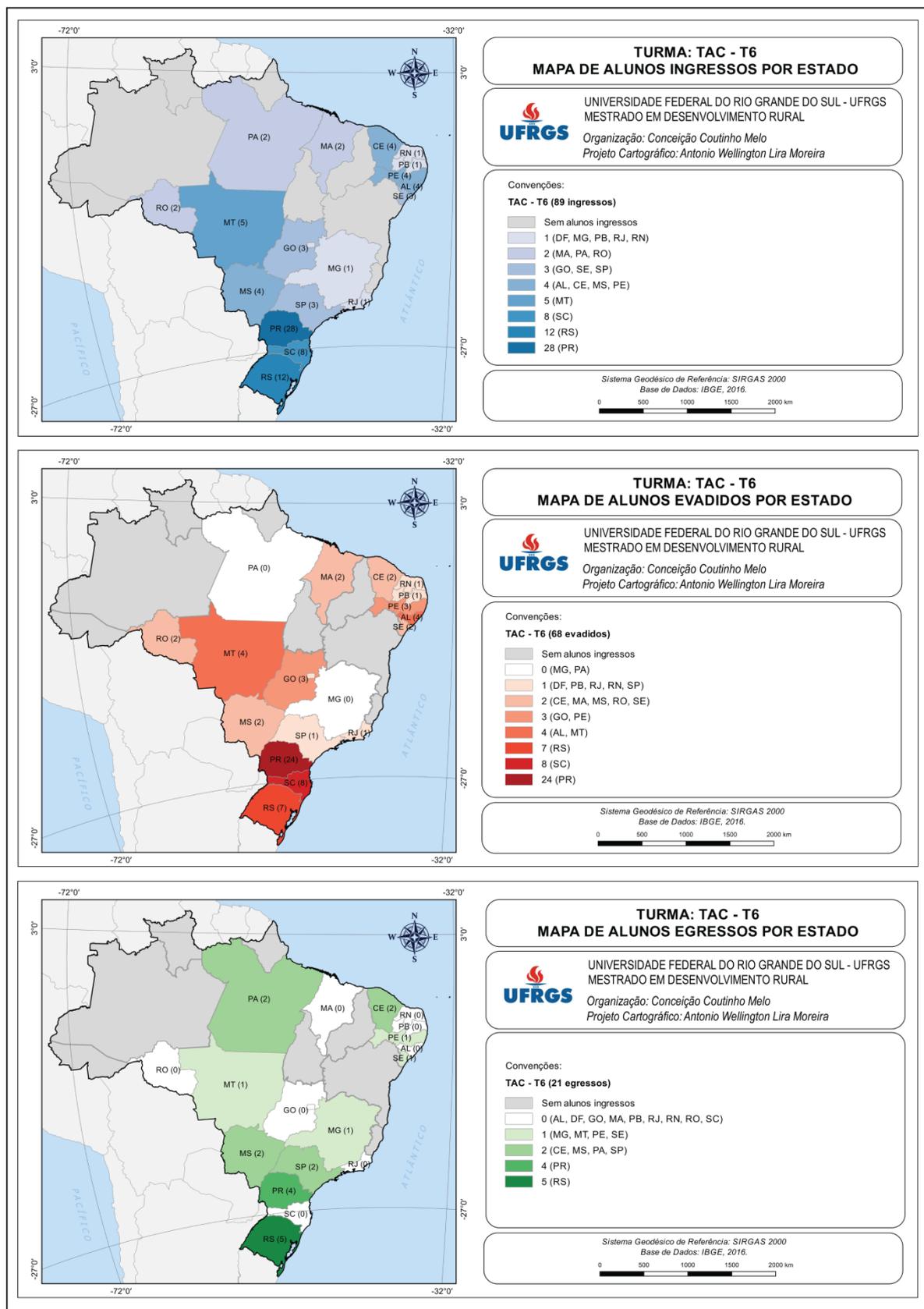
## APÊNDICE K – Mapa temático Turma 05

Figura 1 - Mapa temático Turma 05



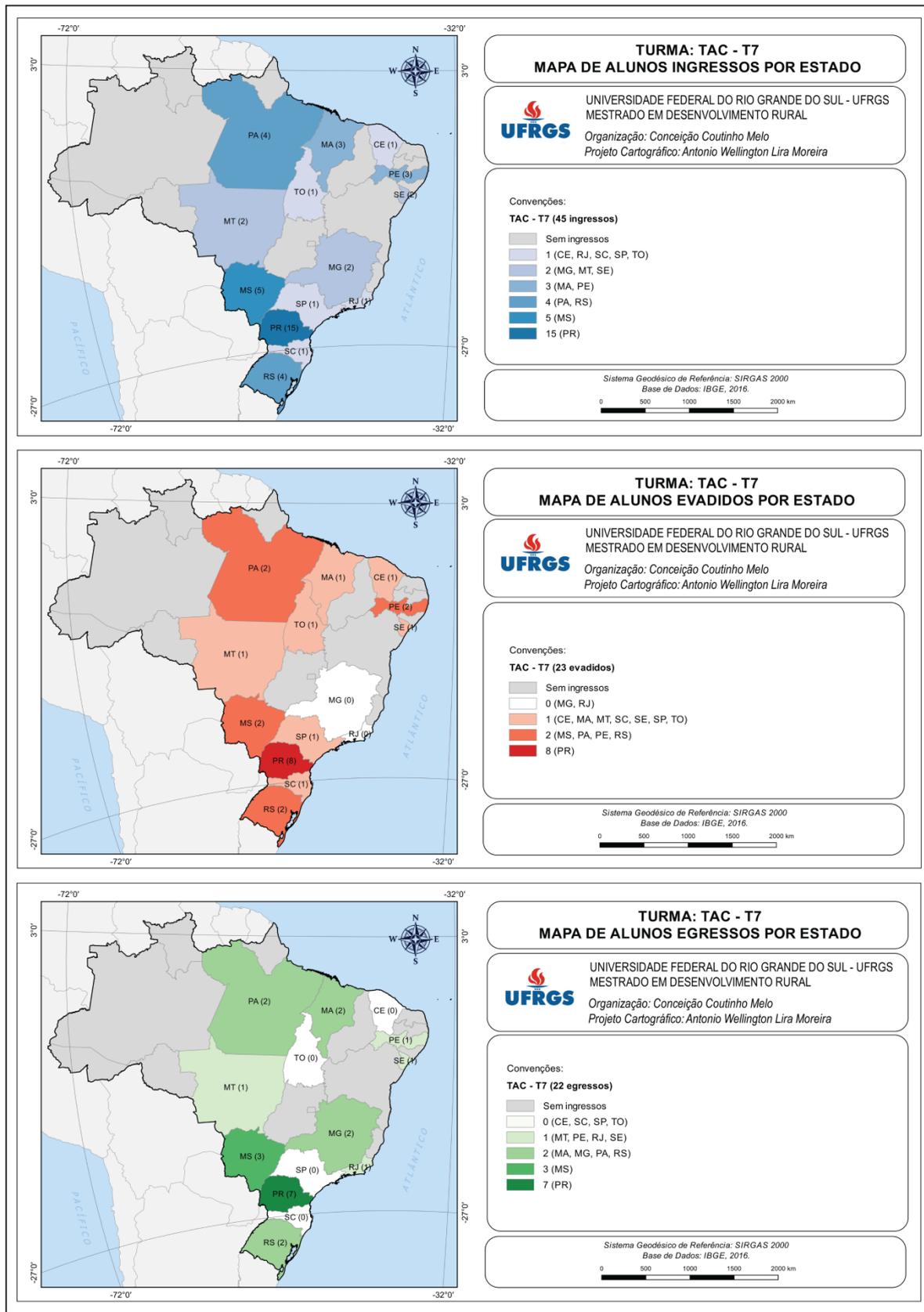
## APÊNDICE L – Mapa temático Turma 06

Figura 1 - Mapa temático Turma 06



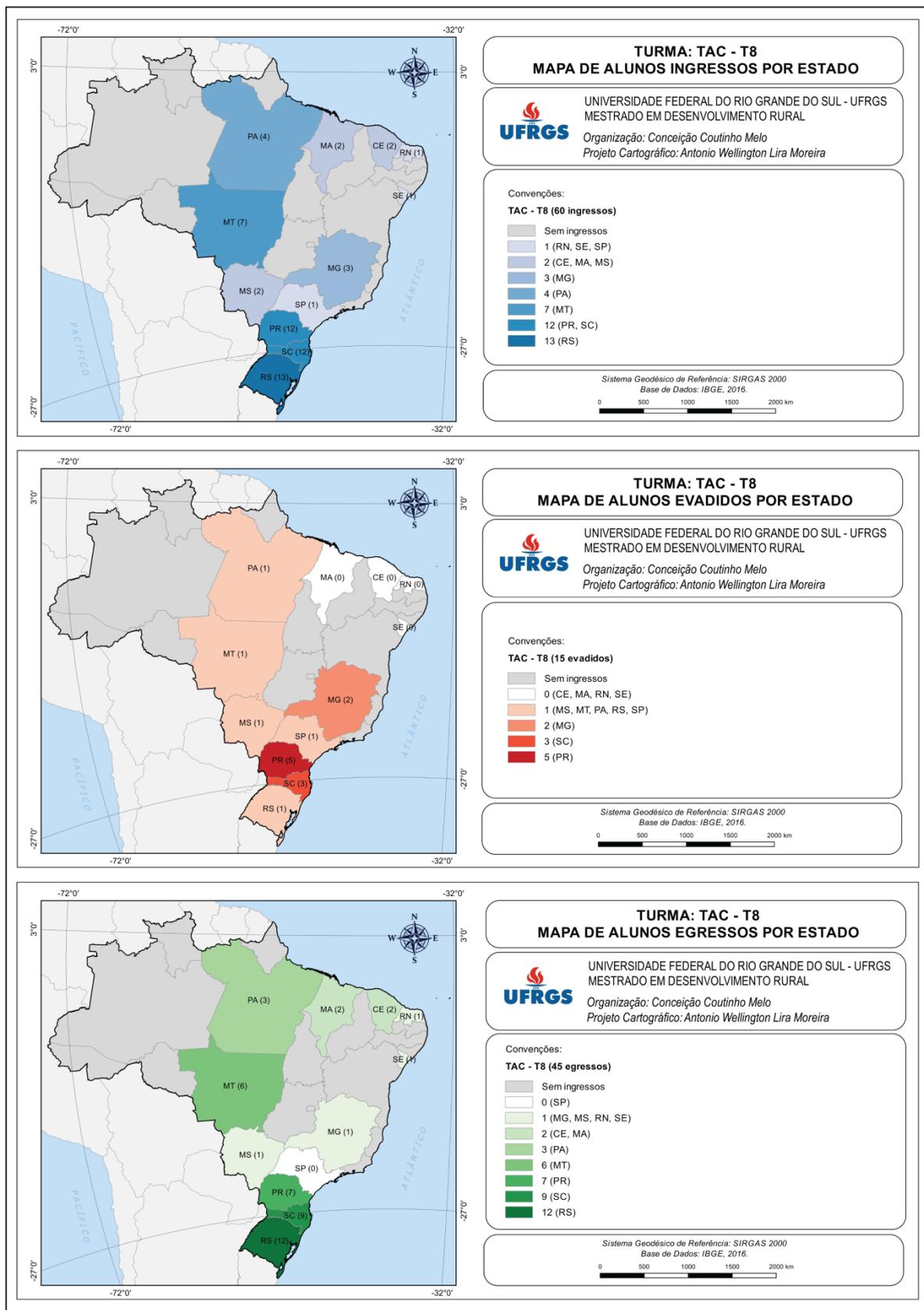
## APÊNDICE M – Mapa temático Turma 07

Figura 1 - Mapa temático Turma 07



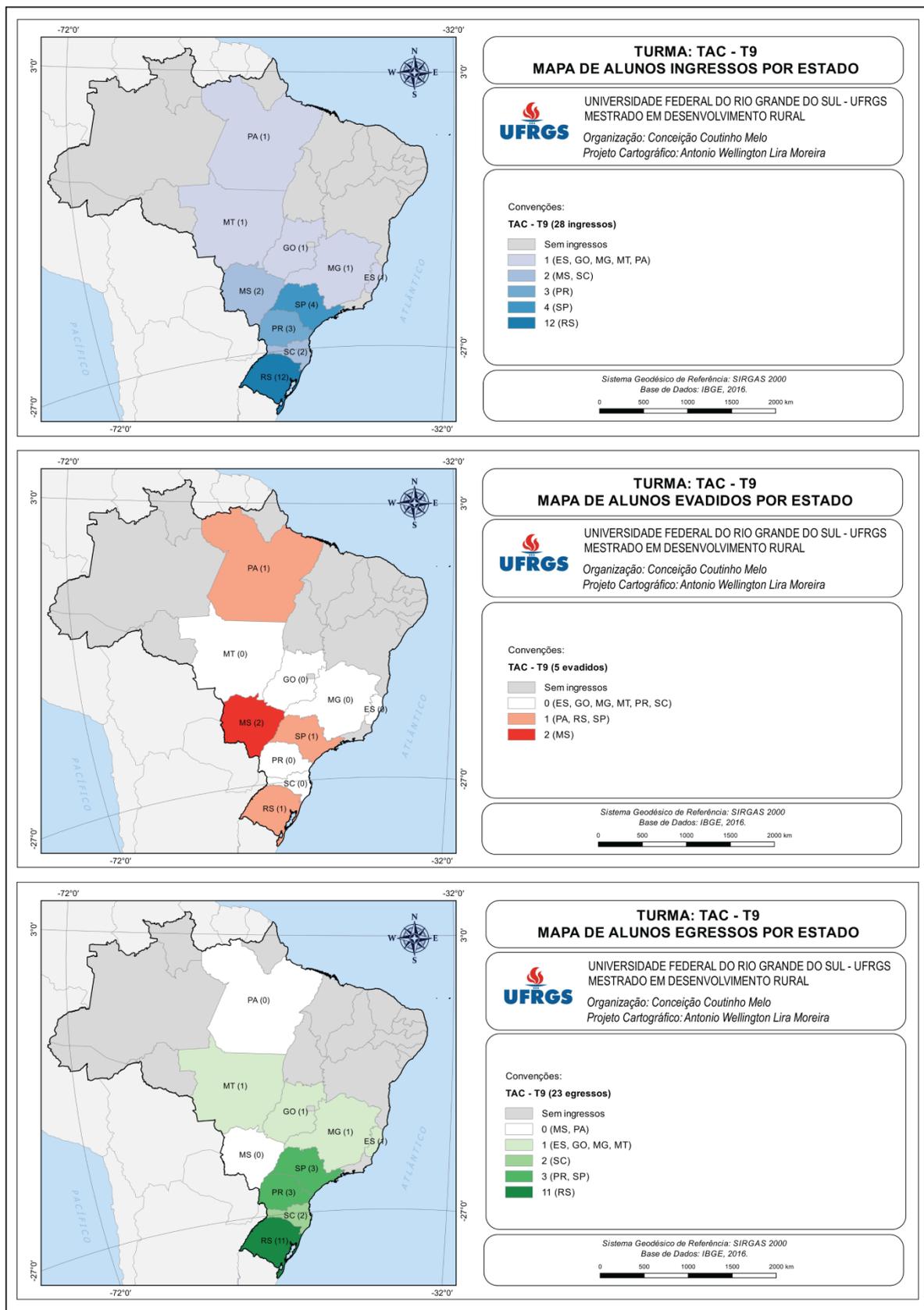
## APÊNDICE N – Mapa temático Turma 08

Figura 1 - Mapa temático Turma 08



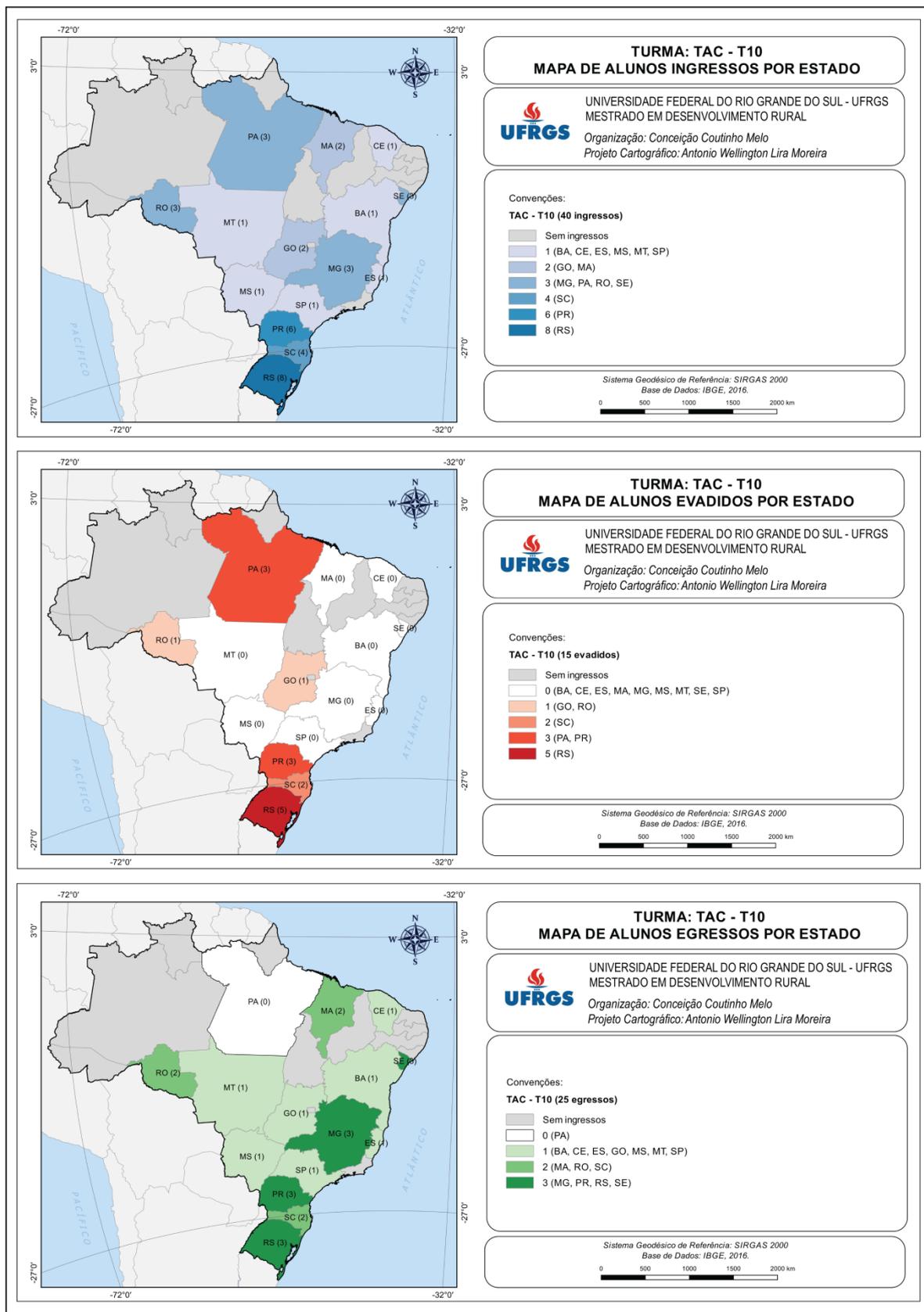
## APÊNDICE O – Mapa temático Turma 09

Figura 1 - Mapa temático Turma 09



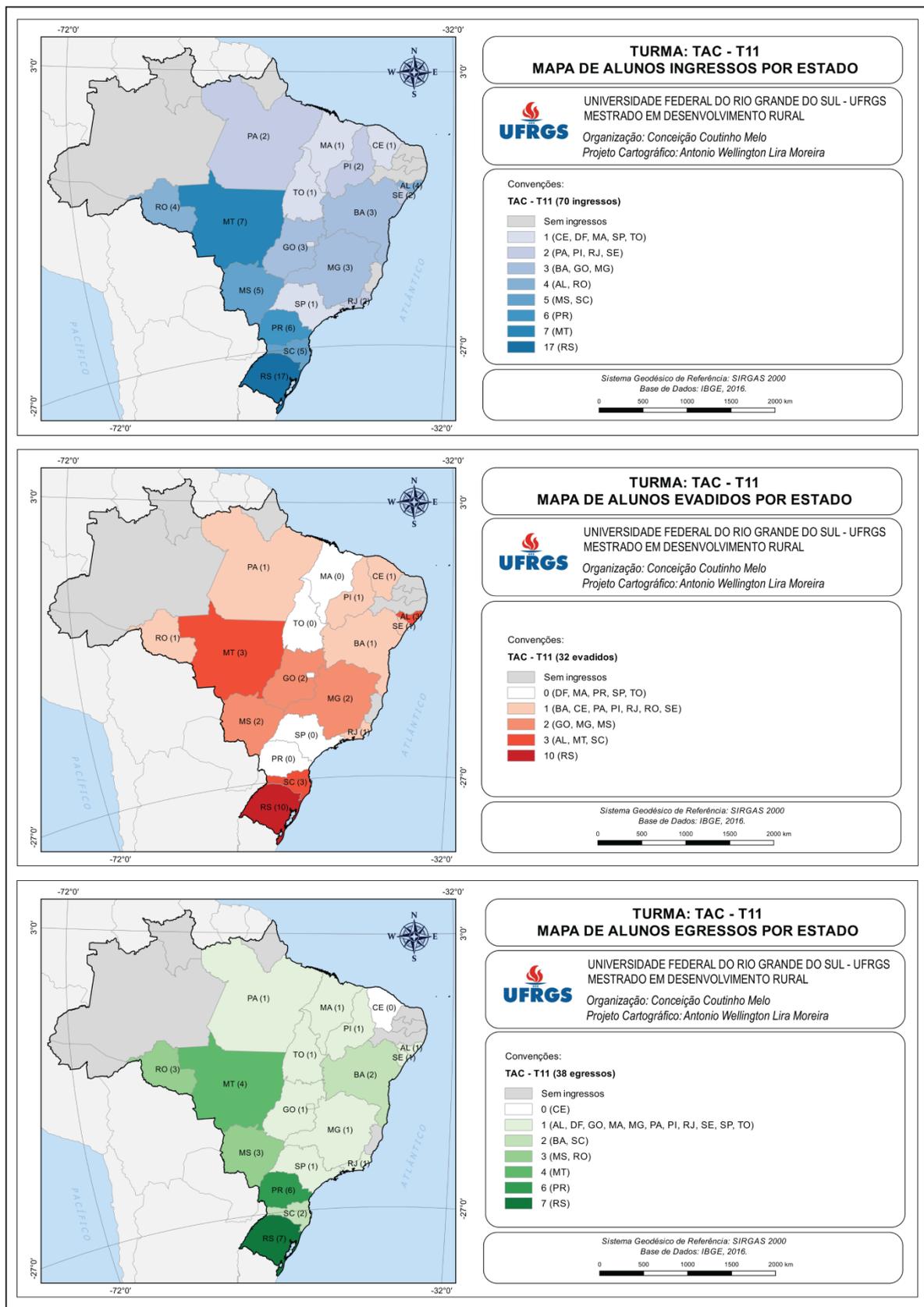
## APÊNDICE P – Mapa temático Turma 10

Figura 1 - Mapa temático Turma 10



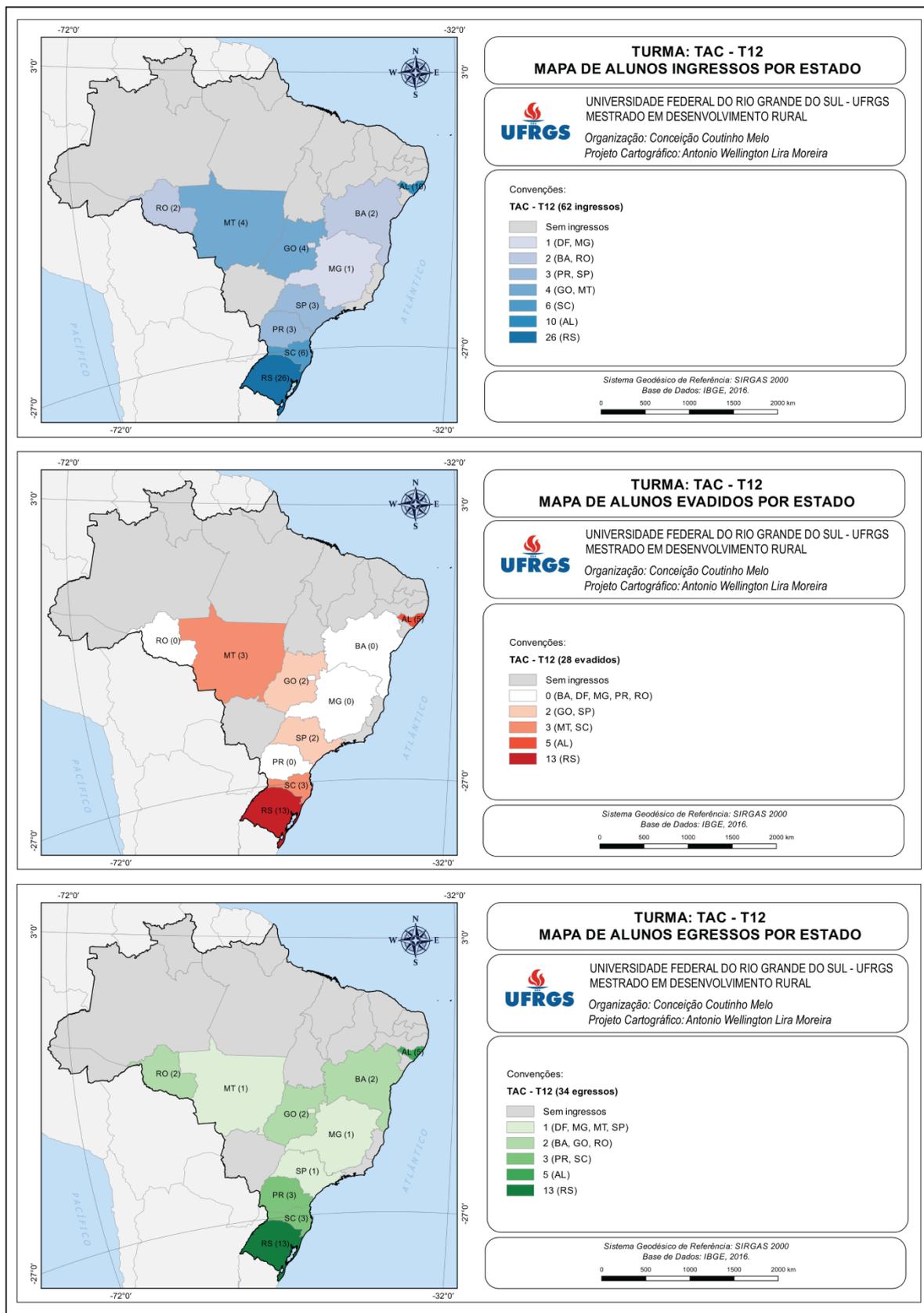
## APÊNDICE Q – Mapa temático Turma 11

Figura 1 - Mapa temático Turma 11



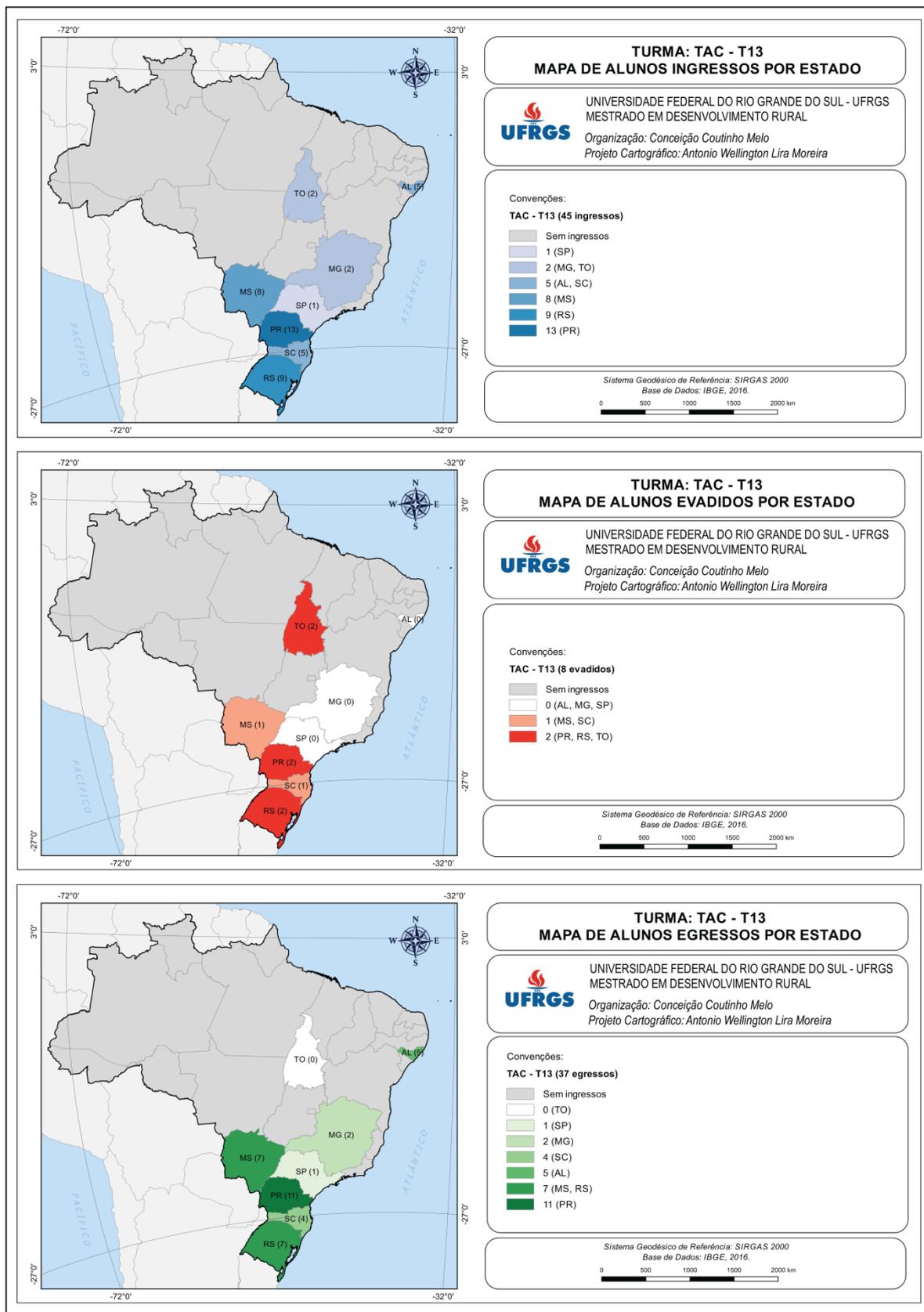
## APÊNDICE R – Mapa temático Turma 12

Figura 1 - Mapa temático Turma 12



## APÊNDICE S – Mapa temático Turma 13

Figura 1 - Mapa temático Turma 13



## ANEXO A – OBJETIVOS DO PRONERA

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.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo.

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.

## **ANEXO B – OBJETIVOS DO CURSO TAC**

### **CURSO TÉCNICO EM COOPERATIVISMO - TAC**

#### **3. OBJETIVOS**

##### **3.1. Objetivo Geral:**

Formar educandos no Curso Técnico em Cooperativismo na área de gestão e administração para atender tecnicamente as cooperativas e as associações de base dos assentamentos em áreas de Reforma Agrária do país, e melhor contribuir na organização Associativa das Famílias assentadas, além de influenciar positivamente sobre a qualidade de vida e no desenvolvimento sustentável em suas próprias atividades econômicas no campo.

##### **3.2. Objetivos Específicos:**

- Capacitar jovens assentados, como técnicos de nível médio em Cooperativismo;
- Contribuir para o desenvolvimento da prática sustentável de atividades agrícolas e agroindustriais;
- Formar quadros técnicos e dirigentes do Sistema Cooperativista junto das famílias Assentadas;
- Oferecer uma visão global do movimento cooperativista, em especial do Sistema Cooperativista dos Assentados;
- Enfatizar temas cooperativistas, enfocando-os na dupla visão: econômico e social;
- Aprimorar jovens assentados para o desenvolvimento das atividades na área administrativa;
- Incentivo à produção do conhecimento a partir da realidade vivenciada pelos educandos/as;
- Contribuir para a organicidade e desenvolvimento dos assentamentos, propiciando com isso a sustentabilidade destes.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso TAC (2013).