

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A EPT E A PROMOÇÃO DO CAPITAL SOCIAL: A INFLUÊNCIA DO  
CÂMPUS PLANALTINA NA REALIDADE DOS ASSENTADOS DA  
REGIÃO DE ÁGUAS EMENDADAS**

**GUILHERME LINS DE MAGALHÃES**

Brasília-DF  
Fevereiro / 2014

**GUILHERME LINS DE MAGALHÃES**

**A EPT E A PROMOÇÃO DO CAPITAL SOCIAL: A INFLUÊNCIA DO CÂMPUS  
PLANALTINA NA REALIDADE DOS ASSENTADOS DA REGIÃO DE ÁGUAS  
EMENDADAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na Área de Concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Remi Castioni.

Brasília-DF  
Fevereiro / 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1014980.

M188e Magalhães, Guilherme Lins de.  
A EPT e a promoção do capital social : a influência do câmpus Planaltina na realidade dos assentados da região de Águas Emendadas / Guilherme Lins de Magalhães. -- 2014.  
122 f. : il. : 30 cm.  
Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Remi Castioni.  
1. Ensino profissional. 2. Capital social (Sociologia). 3. Comunidade - Desenvolvimento. I. Castioni, Remi.  
II. Título.

CDU 377.36

**GUILHERME LINS DE MAGALHÃES**

**A EPT E A PROMOÇÃO DO CAPITAL SOCIAL: A INFLUÊNCIA DO CÂMPUS  
PLANALTINA NA REALIDADE DOS ASSENTADOS DA REGIÃO DE ÁGUAS  
EMENDADAS**

**Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora:**

Brasília, 20 / 02 / 2014.

---

Prof. Dr. Remi Castioni  
Universidade de Brasília (FE/UnB)  
(Orientador – Presidente da Banca)

---

Prof. Dr. Bernardo Kipnis  
Universidade de Brasília (FE/UnB)  
(Examinador interno)

---

Prof. Dr. Moisés Vilamil Balestro  
Universidade de Brasília (FAV/UnB)  
(Examinador externo)

---

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição da Silva  
Examinador suplente (FE/UnB)

*Um homem que, tendo morrido, antes de seguir a merecida trajetória, foi conduzido por São Pedro, a visitar o inferno e o céu. Chegado ao inferno, viu uma enorme mesa, cheia de comida e bebida, tudo do bom e do melhor, e muita gente à volta da mesa a olhar a comida sem poder tocá-la, apesar do ar faminto de todos eles. Motivo? Todos tinham os cotovelos ao contrário. Um inferno. Posteriormente o homem foi levado ao céu. Aí observou aquela que, num primeiro relance, lhe pareceu ser uma cena igual à do inferno: uma enorme mesa, comida e bebida à farta sobre uma enorme mesa e muita gente ao redor da mesa com os cotovelos ao contrário. Não escondendo o espanto pela semelhança com o que acabara de observar no inferno, foi alertado para um detalhe que lhe escapara: cada um utilizava os seus braços para alimentar o vizinho do lado.*

(Tom Jobim)

*À MOMO, Maria Antonieta Vilela Mendes, minha esposa amada e fiel. E à MAMA, Maguila, meu cachorro e fiel companheiro. Sem esses seres, seria impossível viver. Logo, sem o apoio fiel desses, que são minha base familiar, seria impossível realizar este trabalho. Assim, dedico-lhes esta obra devido à capacidade de compreender o meu isolamento, para assim, poder colaborar com uma gota nesse oceano do conhecimento.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir existir, ser saudável e capaz de realizar tudo e qualquer coisa.

À minha esposa, Maria Antonieta Vilela Mendes, por estar sempre ao meu lado para o que der e vier.

À minha mãe, que sempre disse que eu teria que fazer minha faculdade na UnB. Obrigado, mãe, por acreditar no meu potencial.

A meu pai, por me ensinar a viver como homem.

À minha filha, por me ensinar a ser pai, pois a cada ano há novos desafios e descobertas dessa face paterna.

A meu irmão e minha irmã, que engrandeceram minha vida com momentos de felicidade.

A meu orientador, Prof. Dr. Remi Castioni, por me oportunizar o aprimoramento de minhas habilidades na área da pesquisa.

A todos os assentados, que me receberam para realizar as entrevistas, principalmente o líder do assentamento Itaúna, o Sr. Alessandro, que, além de conceder a sua entrevista, articulou para que eu pudesse entrevistar outros líderes da região.

A meu amigo Giano Luís Copetti, pelos conselhos acadêmicos, metodológicos e teóricos.

A meus companheiros do IFB, do câmpus Taguatinga, em especial minha colega Prof.<sup>a</sup> Msc. Elaine Barbosa, companheiros da PREX e companheiros do câmpus Planaltina, lugares onde aprendi muito e espero ter deixado muitas amizades.

A meus companheiros do Setor de Preparação Física da Presidência da República, em especial ao meu chefe Prof. Msc. Edilberto Barros, pela compreensão de me liberar nos momentos de coleta de dados.

Enfim, a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a concretização deste trabalho.

Muito Obrigado!

Guilherme Magalhães

## RESUMO

Essa dissertação é um estudo sobre a intervenção do câmpus Planaltina do Instituto Federal de Brasília, por meio do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, na realidade dos assentados da reforma agrária da região de Águas Emendadas. O trabalho teve como objetivo analisar em que medida existe influência do Curso Técnico em Agropecuária, ofertado pelo câmpus Planaltina, na formação do Capital Social com vistas ao desenvolvimento regional dos assentamentos da região de Águas Emendadas. Com base no estudo para identificar as ações dessa intervenção nos estoques de Capital Social dos participantes do curso, a dissertação indica o percurso histórico da educação profissional no Brasil e a dificuldade de encontrar indicadores para mensurar estoques de Capital Social. Para tal análise, esta pesquisa empregou uma metodologia combinada entre qualitativa e quantitativa. Na dimensão quantitativa, utilizou-se um *survey* com perguntas sobre comportamentos e atitudes para identificar os estoques de Capital Social nos participantes do curso. Em seguida, mediante entrevistas semiestruturadas, arguiu os líderes dos assentamentos participantes do curso a fim de perceber se os estudantes se tornaram mais articulados com a comunidade à qual pertencem. Por fim, tentou perceber se o curso colaborou com os estoques de Capital Social arguindo os professores, por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados utilizou duas dimensões do Capital Social apontadas nos estudos de Uphoff (2000, *apud* BALESTRO, 2006), estrutural e cognitiva, tendo em vista, ainda, o instrumento metodológico proposto por Jacobi *et al.* (2004), que permite ajustes de dimensões e variáveis para mensurar Capital Social em contextos específicos, como os da área pesquisada. O curso técnico planejou utilizar a metodologia denominada Pedagogia da Alternância. Essa determina que o processo de ensino e aprendizagem aconteça em dois tempos, o primeiro denominado “tempo escola” e o segundo denominado “tempo trabalho”. Todavia, durante os dois anos de curso aconteceram poucas intervenções da instituição no “tempo trabalho”. Assim, tornou-se um curso de caráter semipresencial. Desse modo, perceberam-se estoques de Capital Social variado entre os estudantes. Contudo, os líderes perceberam poucas mudanças de participação, envolvimento e aumento de relações entre os estudantes. E os professores relataram muitas dificuldades durante o curso, fato que atrapalhou o desenvolvimento das atividades durante o período de execução. Logo, esta dissertação conclui que, nesse exemplo, não houve aumentos de estoques de Capital Social entre os estudantes do curso. Portanto, observou-se que as intervenções de qualificação devem estar acompanhadas de projetos de pesquisa e extensão para estimular práticas de associativismo e de descoberta da realidade. Assim, será possível alterar realidades através da qualificação profissional.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Capital Social, Empoderamento, Desenvolvimento Local.

## ABSTRACT

This dissertation contains a study about the intervention of the campus Planaltina of the Instituto Federal de Brasília, through the Technical Course in Agriculture with Emphasis on Agroecology, on the reality of agrarian reform settlers of the region of Águas Emendadas. The study aimed to examine in what extension there is influence of technical course in agriculture, offered by campus Planaltina, to build social capital with a view to regional development of settlements in the area of Águas Emendadas. Based on the study to identify the actions of this intervention in the social capital stocks in the course's participants, this dissertation indicates the history of professional education in Brazil and the difficulty of finding indicators to measure stocks of social capital. For this analysis, this research used a combined qualitative and quantitative methodology. The quantitative dimension used a survey with questions about behaviors and attitudes to identify stocks of social capital in the course's participants. Then, through semi-structured interviews, the leaders argued settlements course participants in order to understand if students become more articulate with the community to which they belong. Finally, we tried to understand if the course collaborated with stocks of social capital arguing teachers through semi-structured interviews. Data analysis used two dimensions of social capital identified in studies Uphoff (2000 *apud* BALESTRO, 2006), structural and cognitive, considering also the methodological instrument proposed by Jacobi *et al.* (2004) that allows adjustment of dimensions and variables to measure social capital in specific contexts, such as the area surveyed. The technical course planned to use methodology called Alternation Pedagogy. This determines that the process of teaching and learning occur in two stages, the first named "school time" and the second named "work time". However, during the two-year course happened a few interventions of the institution in "work time". Thus, it became a course of semi-presence character. Soon, it was realized capital stocks varied among students. However, the leaders realized little change of participation, involvement and increase relationships among students. And teachers reported many difficulties during the course, a fact that hindered the development of the activities during the implementation period. Therefore, the thesis concludes that, in this example, no increases in stocks of capital among students of the course. So, it was observed that the interventions of qualification must be accompanied by research and extension projects to stimulate practice of partnership and discovery of reality. Thus, it would be possible to change realities through professional qualification.

**Keywords:** Professional Education, Social Capital, Empowerment, Local Development.

## **LISTA DE SIGLAS**

ADRSs – Agentes de Desenvolvimento Regional Sustentável

AMEFA – Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo

AMESC – Associação dos Municípios do Extremo Sul de Santa Catarina

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CASA APIS – Central de Cooperativas Apícolas do Semiárido Brasileiro

CEFET – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica

CEP/CAB – Centro de Educação Profissional/Colégio Agrícola de Brasília

CNC – Confederação Nacional do Comércio

CNI – Confederação Nacional da Indústria

COAGRI – Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola

DEA – Diretoria de Ensino Agrícola

EAFS – Escola Agrotécnica Federal de Sombrio

EES – Empreendimento de Economia Solidária

EFA – Escola Família Agrícola

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal

FUP – Faculdade de Planaltina da Universidade de Brasília

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENETE – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

SESG – Secretaria de Ensino de Segundo Grau

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UnB – Universidade de Brasília

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Definições de Capital Social, adaptações de Adler et Kwon (2000, <i>apud</i> BALESTRO, 2006) .....	36
Tabela 2 – Capital Social: categorias e subcategorias, segundo Uphoff (2000, <i>apud</i> JACOBI et al., 2004), adaptado para a pesquisa .....	60
Tabela 3 – Categorias de análise para amostra de professores .....	61
Tabela 4 – Percepção dos líderes sobre Capital Social no assentamento: categorias e subcategorias segundo Uphoff (2000, <i>apud</i> JACOBI et al., 2004) adaptado para a pesquisa .....	61
Tabela 5 – Respostas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia sobre as frequências de encontros e articulações entre seus pares .....	81
Tabela 6 – Pertencimento a alguma organização esportiva ou cultural (%) .....	82
Tabela 7 – Pertencimento a algum sindicato (%) .....	83
Tabela 8 – Estruturas das associações nos seus assentamentos .....	84
Tabela 9 – Atitudes de voluntariado .....	91
Tabela 10 – Atuações no cotidiano e suas ambições .....	93
Tabela 11 – Ações positivas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia que praticam no dia a dia .....	93
Tabela 12 – Atitudes positivas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia que realizam no cotidiano .....	94
Tabela 13 – Percepções sobre as pessoas em geral .....	95
Tabela 14 – Percepção sobre as instituições públicas .....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia.....	65
Gráfico 2 – Faixa etária da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia.....	66
Gráfico 3 – Profissão da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia.....	67
Gráfico 4 – Relação idade x profissão declarada da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia .....	67
Gráfico 5 – Rendas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia.....	68
Gráfico 6 – Respostas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia sobre a pergunta se há organizações sociais no assentamento.....	79
Gráfico 7 – Respostas (múltiplas) da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia sobre o conhecimento dos objetivos das associações no assentamento .....	79
Gráfico 8 – Respostas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia sobre a quantidade de organizações sociais no assentamento.....	80
Gráfico 9 – Quantidade de referências encontradas, na análise das falas dos líderes, de relação com os parceiros do curso (análise NVivo10).....	86

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxologia do Capital Social, segundo Durston (2001) .....	43
Figura 2 – Capital Social para a criação de Capital Intelectual .....	44
Figura 3 – Levantamento de assentamentos participantes do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, em 2012 .....	58

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UM FATOR DE DESENVOLVIMENTO? .....</b>	<b>16</b>
1.1 O ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA À PARTE .....	22
1.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM PROJETO REVOLUCIONÁRIO? .....	26
1.3 O PRONERA .....	28
1.4 O CÂMPUS PLANALTINA .....	31
<b>CAPÍTULO 2 O CAPITAL SOCIAL.....</b>	<b>35</b>
2.1 MAS, AFINAL, O QUE É CAPITAL SOCIAL?.....	37
2.2 O CAPITAL SOCIAL E O EMPODERAMENTO ( <i>EMPOWERMENT</i> ) .....	48
2.3 ORGANIZAÇÕES INFLUENCIANDO OS ESTOQUES DE CAPITAL SOCIAL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EMPÍRICAS .....	51
<b>CAPÍTULO 3 MÉTODO.....</b>	<b>55</b>
3.1 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	55
3.2 AMOSTRA.....	57
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	59
3.4 ANÁLISE DOS DADOS .....	62
<b>CAPÍTULO 4 A EPT E A PROMOÇÃO DO CAPITAL SOCIAL: FORMULAÇÕES TEÓRICAS E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS.....</b>	<b>64</b>
4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES PESQUISADOS .....	65
4.2 A ORGANIZAÇÃO DO CURSO.....	69
4.3 A INFLUÊNCIA DO CURSO SOBRE OS ESTOQUES DE CAPITAL SOCIAL DOS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA DA REGIÃO DE ÁGUAS EMENDADAS. 76	
<b>4.3.1 Análise da dimensão estrutural.....</b>	<b>77</b>
4.3.1.1 Formas de organização social ou características organizacionais dos grupos sociais. ....	79
4.3.1.2 Rede de relacionamento com os parceiros .....	85
<b>4.3.2 Análise da dimensão cognitiva .....</b>	<b>90</b>
<b>PERCEPÇÕES CONCLUSIVAS E PROPOSITIVAS DA PESQUISA.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE I QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO PRONERA .</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE II ROTEIROS DE ENTREVISTAS .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE III TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pública e gratuita brasileira recebeu altos investimentos do governo federal. Iniciativas como o aumento de escolas técnicas e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC – criado pela Lei n.º 12.513 de 26 de outubro de 2011) são exemplos desse alto investimento em qualificação profissional. Dessa maneira, a EPT alcançou cidades mais afastadas dos centros urbanos industrializados, pois há a crença de que a profissionalização é um dos motores para o desenvolvimento econômico do país. Acredita-se que pessoas mais bem capacitadas poderão atender as demandas do mercado e também desenvolver tecnologias e técnicas para proporcionar um desenvolvimento de uma região.

O conceito de empoderamento, que acompanha, inúmeras vezes, o conceito de Capital Social (DUSTON, 2001; BAQUERO, 2003), indica um processo que torna o indivíduo capaz de adquirir atributos de autonomia, capacidade de intervenção, participação, discussão e decisão e, através destes, propiciam condições para que o indivíduo seja capaz de autodeterminar a sua própria vida e se autorresponsabilizar por ela.

Assim sendo, nesta pesquisa há o olhar sobre um dos vários setores da economia. Esse setor é o agropecuário, pois o aumento da produção de alimentos concomitante com a conservação do meio ambiente é um desafio da era moderna, haja vista o avanço tecnológico da medicina que ocasiona, assim, um aumento da longevidade da população. Todavia, o setor agropecuário tem suas demandas atendidas pelas pesquisas de aumento de produção. Contudo, mesmo assim, há olhares específicos para a agricultura familiar. Nessa, o indivíduo produz em escalas inferiores às do agronegócio, e atende as demandas de pequenas regiões, com maior variedade.

Logo, os assentados da reforma agrária da região de Águas Emendadas (Distrito Federal e Goiás) são hoje um público propício para se iniciar nesse tipo de agricultura. Todavia, a falta de conhecimento, de capital financeiro e de infraestrutura são fatores que impossibilitam essa prática com mais afinco. Isso porque, depois de assentados, não houve políticas coordenadas entre os setores governamentais para colaborar com o desenvolvimento da região. Todavia, ainda na tentativa de contribuir com a região, houve a oferta de um Curso

Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia<sup>1</sup> para esse público, oferecido pelo IFB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília), através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Essa oferta é objeto desta pesquisa, na tentativa de perceber a contribuição nos estoques de Capital Social dos participantes do curso e sua influência na região.

A educação profissional é, talvez, uma das ferramentas de difusão tecnológica, na tentativa de gerar habilidades e competências nos indivíduos que as vivenciam, para assim, obterem capacidade de modificar sua realidade e de sua região. Segundo Castioni (2010), com a Revolução Industrial houve a necessidade de aprimorar as competências dos trabalhadores, pois o índice de desemprego estava aumentando, devido às grandes demandas de conhecimento que o mercado exigia, principalmente das indústrias.

Contudo, mensurar Capital Social é entender as relações inter e intrapessoais. Características como essas são voláteis e desse modo, de difícil definição, pois suas manifestações são interpretações subjetivas. Logo, serão evidenciados indicadores para possibilitar perceber esse conceito, para que se evite, assim, um emaranhado de apontadores e possibilidades.

A fim de elucidar os detalhes dessa oferta, esta dissertação traz, no Capítulo 1, um percurso da trajetória histórica da educação profissional relacionada com fatos da história econômica do país. Posteriormente, remete a uma reflexão sobre o desenvolvimento do ensino agrícola no país e destaca as principais contradições da relação agronegócio e agricultura familiar. No momento seguinte, realiza uma ponderação sobre as concepções que dão base para o novo projeto de educação profissional denominado Institutos Federais. Em seguida, uma breve história do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e suas bases de criação permitem entender a razão de existência desse programa. Por fim nesse capítulo, será apresentado o percurso histórico do câmpus Planaltina no Distrito Federal.

No Capítulo 2, haverá a abordagem do conceito principal dessa pesquisa, Capital Social, evidenciado várias abordagens clássicas e modernas a fim de elucidar o percurso evolutivo desse conceito. Em continuidade, refletimos sobre os construtos teóricos que sustentaram essa pesquisa. Após, haverá a relação de dois conceitos, por meio de uma base

---

<sup>1</sup> O Ministério do Desenvolvimento Agrário lançou em 2013 o Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Planapo) que é uma política pública criada para ampliar e efetivar ações para orientar o desenvolvimento rural sustentável e tem como objetivo articular e implementar programas e ações indutoras da transição agroecológica, da produção orgânica e de base agroecológica, como contribuição para o desenvolvimento sustentável, possibilitando à população a melhoria de qualidade de vida por meio da oferta e consumo de alimentos saudáveis e do uso sustentável dos recursos naturais.

teórica, Capital Social e Empoderamento, pois com a consolidação do Capital Social o que se espera como um avanço é o empoderamento da comunidade para um desenvolvimento local. Por fim, há a elucidação de algumas pesquisas de ordem empírica que tentaram perceber a influência de organizações nos estoques de Capital Social.

No Capítulo 3, há os detalhamentos do método desta pesquisa, que utilizou uma abordagem de natureza quali-quantitativa a partir de uma dimensão empírica pautada na busca de respostas. Ou seja, o estudo preocupou-se em descrever o fenômeno mediante uma modalidade de investigação que apresenta, em sua natureza, uma visão de mundo a partir da perspectiva do sujeito, implementada mediante a coleta de dados quantitativos e qualitativos: a denominada pesquisa quali-quantitativa. Portanto, o objetivo da pesquisa é o de analisar em que medida existe influência do Curso Técnico em Agropecuária, ofertado pelo câmpus Planaltina, na formação do Capital Social com vistas ao desenvolvimento regional dos assentamentos da região de Águas Emendadas.

Os objetivos específicos da dissertação são:

- }] Identificar se o curso ofereceu atividades e condições para o fomento do Capital Social em assentamentos da reforma agrária na região de Águas Emendadas.
- }] Verificar os níveis de estoque de Capital Social nos participantes do curso, a fim de encontrar características organizacionais dos grupos sociais (formas de organização social), de redes de relações sociais e atributos como confiança, reciprocidade e cooperação.
- }] Verificar, por meio da percepção do líderes, características organizacionais dos assentados participantes do curso em redes de relações sociais no assentamento e demonstração de atributos como confiança, reciprocidade e cooperação dos mesmos.
- }] Verificar a percepção dos líderes comunitários sobre a relação dos parceiros do curso e o assentamento.

Na sequência da dissertação, o capítulo 4 apresenta as evidências dos dados empíricos e as formulações teóricas, partindo do perfil socioeconômico dos participantes. Em seguida, há a análise da atuação do curso. Por fim, a formulações a partir das categorias de análise do Capital Social na busca de elucidar se o curso atingiu o objetivo ou não de realizar o curso técnico profissionalizante para 40 jovens assentados em projetos de assentamento do município de Padre Bernardo-GO, vinculados a SR 28 do INCRA, com a finalidade de

atuarem como agentes de desenvolvimento sustentável da região e de fomento à produção agroecológica de subsistência e para comercialização.

Para finalizar, há a parte conclusiva, na tentativa de condensar todas as formulações teóricas em um capítulo, a fim de demonstrar o resultado desta pesquisa, e propor pesquisas futuras a fim de se complementarem lacunas nas discussões.

Portanto, a partir desses, busca-se evidenciar possíveis aproximações entre a educação profissional, Capital Social e o empoderamento a fim de provocar uma reflexão da atuação dessa política de expansão da rede federal de educação profissional no desenvolvimento local e regional. Seria possível então, a qualificação fomentar características em grupos para que se tornem agentes capazes de transformar sua realidade e assim estimularem as potencialidades da sua região?

## **CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UM FATOR DE DESENVOLVIMENTO?**

A história da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil remonta ao século XVIII, quando os trabalhadores, quase sempre negros, índios ou mestiços, aprimoravam suas habilidades nos próprios ambientes de trabalho ou em instituições religiosas católicas. Assim, Fonseca (1961, p. 68) afirma que “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.

Para iniciar o percurso histórico da educação profissional, é necessário remontar ao Brasil do século XVIII, quando houve a proibição da existência de fábricas em 1785. Desse modo, a produção brasileira se estabeleceu exclusivamente agrícola, mas sem incentivos para o desenvolvimento tecnológico. Isso aconteceu devido à consciência dos portugueses de que

o Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (Alvará de 05.01.1785, *apud* FONSECA, 1961).

Desse modo, a economia se baseava unicamente na produção agrícola e com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas. Logo, o conhecimento não era transmitido de forma sistematizada e sim passado entre gerações, mas com este era possível, à época, produzir alimento para atender as necessidades das populações das capitâneas.

Em seguida, com o advento da família real portuguesa no Brasil, em 1808, é revogado por D. João VI o referido Alvará, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. Com isso, fundou-se o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público.

Contudo, os primeiros passos do ensino técnico agrícola no Brasil só se iniciaram quando D. João VI determinou a criação de um curso teórico-prático dessa modalidade na Bahia. Assim começa a ser traçado o ensino agrícola, como dizia a Carta Régia de 25 de junho de 1812, cujos excertos foram citados por Coelho e Rech:

[...] entendendo que a agricultura, quando bem atendida e praticada, é sem Dúvida a primeira e mais exaurível fonte de abundancia, e de riqueza nacional; constando na minha real presença que por falta de conhecimentos próprios deste importante ramo de ciências naturais não tem prosperado no Brasil algumas culturas já tentadas, [...] já por falta dos bons princípios agrônômicos, já por ignorância dos processos e maquinas rural, que tanto servem [...] para toda multiplicação e variedades não podendo por tais motivos sustentar a concorrência nos mercados da Europa: tendo resolvido franquear e facilitar a todos os meus vassallos de adquirirem os bons princípios da agricultura, [...] antes aprendidas por simples rotina do que provem o seu tão vagaroso progresso e melhoramentos. Portanto [...] se estabeleça imediatamente um Curso de Agricultura na cidade da Bahia para instrução publica dos habitantes dessa Capitania, e que servirá de normas aos que me proponho estabelecer em todas as outras Capitánias do meu Estado (COELHO; RECH, 2000, p. 60-61).

Como evidenciado, o ensino público à época era responsabilidade do governo federal e em 1834, mediante o ato adicional, ocorreu a descentralização do ensino, ficando sob a competência das Províncias o ensino primário e secundário, e do governo federal o ensino superior. Todavia, Fonseca (1961) ressalva que

[...] só por um milagre essa falta de orientação única dos ensinos elementares e secundário não levou o Brasil à fragmentação, pois são eles os elementos mais fortes da formação da unidade espiritual de um povo, fatores que dão um denominador comum às tendências e aspirações das diversas regiões de um país (FONSECA, 1961, p. 130).

Em 1889, no fim do período imperial e a um ano da abolição legal do trabalho escravo, o número de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora. Observava-se, então, um país perdendo sua feição colonial. Mudanças socioeconômicas estavam ocorrendo, pois ocorria a substituição do trabalho escravo e, principalmente, a expansão da economia cafeeira, que financiava outros segmentos. Desse modo, uma nova fase econômico-social passou a existir com a crescente industrialização e urbanização. Essas transformações na economia geraram necessidades de qualificação profissional, isto é, necessidade de obter conhecimento (MANFREDI, 2002).

No setor político mesmo com a mudança da forma de governo, a Primeira República não conseguiu realizar ações diferentes do que o Império. Assim, o latifúndio e o coronelismo mantiveram a estrutura de sustentação do poder. Nesse momento, as diferenças entre os padrões de vida rural e urbana estavam mais evidentes, pois o rural permanecia com predominância de analfabetos, e a urbana, em sua grande maioria, gozavam de uma educação e qualificação capazes de atender ao desenvolvimento tecnológico. Portanto, este é o

momento de transição entre o modelo agrário exportador, herdado do Império, e o urbano industrial, que iniciava sua caminhada (SOBRAL, 2005).

Logo no início do século XX, a recente industrialização do país exigiu um maior conhecimento tecnológico e assim influenciou a educação profissional, que se voltou então para a preparação de operários a fim de atender ao novo momento econômico. O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época) Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto n.º 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para o ensino de ofícios, e a última destinada à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2009).

Com a ascensão de Nilo Peçanha como vice-presidente e posteriormente como presidente, devido à morte do presidente Afonso Pena, o governo começou a propor programas educacionais, inclusive o ensino agrotécnico. Visando superar os desafios decorrentes da época, adequou a educação às novas exigências, alocando as escolas de aprendizes em um único sistema. Foram institucionalizadas, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices sob a chancela do Ministério da Agricultura, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Seguindo uma tradição do ensino profissional no país, mantinha um caráter assistencial, voltado para atender menores com idade entre 10 e 13 anos, “preferidos os desfavorecidos da fortuna”.

Posteriormente, um momento significativo da EPT adveio durante a Primeira Guerra Mundial, quando o Brasil, até então, exportava todos os produtos industriais de que precisava, mas, devido às dificuldades de importação, viram-se os brasileiros forçados a instalar no país grande número de indústrias para atender as necessidades. Logo, seria necessário conhecimento para operar as máquinas, o que significava maior necessidade de ensino profissional, não só em quantidade como também em qualidade. Dessa maneira, compreendendo a situação do rápido desenvolvimento industrial, “[...] o Congresso, pela Lei n.º 3454 de 06 de janeiro de 1918 autorizou o governo a rever a questão do ensino profissional no país” (FONSECA, 1961, p. 177). No mesmo ano, o novo regulamento das Escolas de Aprendizes e Artífices foi aprovado pelo Decreto n.º 13064. Dentre as mudanças, é necessário destacar as seguintes: estudantes com o curso primário poderiam se inserir apenas nas atividades de caráter técnico; criação de cursos noturnos para trabalhadores desenvolverem seus conhecimentos; e concurso de títulos e provas práticas a fim de selecionar os melhores professores.

Em seguida, em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e sua primeira proposta era a de democratizar a educação. Todavia, o oferecimento de cursos de caráter intelectual permanecia distinto dos de caráter manual, sendo assim perceptível uma total desvinculação entre formação profissional e educação básica. Desse modo, aos trabalhadores destinava-se uma formação voltada para o treinamento, adiestramento, justificada pela indústria elementar com base no artesanato e manufatura, com poucas exigências cognitivas.

No final da década de 1930, devido à crise dos cafeicultores e com o progressivo declínio da aristocracia rural, viabilizou-se a ascensão da classe burguesa no país. Este fato permitiu a predominância de uma economia baseada na indústria nacional sobre a economia agroexportadora, que em um primeiro momento, surgia para atender as necessidades do mercado interno. Houve necessidade, assim, de mais mão de obra especializada. O ensino técnico, novamente, é pauta das discussões como uma das ferramentas para o desenvolvimento.

Cunha (2005) ressalta que o Estado Novo (1937-1945)

[...] assumiu a industrialização como meta, e é provável que essa opção tenha determinado (ou, pelo menos, reforçado) a sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição outorgada em 1937. Era fácil deduzir-se que a política projetada de substituição das importações iria necessitar, em curto prazo, de contingentes adicionais de trabalhadores qualificados, que não estavam disponíveis (CUNHA, 2005, p. 27).

Segundo esse autor, até 1941 a organização do ensino profissional era bastante diferenciada, sendo de competência tanto da iniciativa pública quanto da privada. Era de extrema importância profissionalizar a massa trabalhadora precocemente (no ensino secundário) devido à realidade socioeconômica em que se inseria o país naquele momento. Assim, surgiram o SENAI (1942) e o SENAC (1946), visando qualificar a mão de obra para a indústria e o comércio/prestação de serviços. Essas instituições profissionalizantes dirigidas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), naquele primeiro momento, pagavam uma “ajuda de custo” a seus estudantes, o que ficava mais atraente ainda às pessoas das camadas baixas da sociedade. Contudo, Neves (1991) afirma que

[...] o empresariado industrial, não mais diretamente pela fábrica, mas por meio de um sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de preparação para o trabalho, tomou a si a tarefa de formação técnico-política de uma parcela da classe operária já engajada no

mercado de trabalho fabril. Assim com a intermediação do Estado, o empresariado industrial recuperou parcialmente seu projeto político-pedagógico de conformação da força de trabalho no industrialismo, que se consolida de forma autoritária (NEVES, 1991, p. 198 *apud* GARCIA, 2000, p. 8).

Assim, uma comissão, presidida pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, recebeu a função de organizar o sistema de ensino brasileiro. As “Leis Orgânicas”, ou “Reforma Capanema”, decretadas a partir de 1942, redefiniram os currículos e as articulações entre os cursos, ramos, ciclos e graus. Para Manfredi (2002), essa política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, direcionando a educação básica para as elites e a profissional para os desabonados, mantendo a dualidade.

Na década de 1950, mais precisamente na segunda metade, evidenciou-se uma grande transformação no sistema econômico do país. Nesse momento, a industrialização superou-se ao atender as demandas do mercado interno. Logo, o Brasil integrou-se à estrutura econômica mundial com a alocação de indústrias multinacionais em território nacional. Dessa maneira, houve a expansão e a consolidação do capitalismo dependente, indo ao encontro da globalização dos mercados (MACHADO, 1989). Em consequência, o ensino técnico deveria ser remodelado. Um exemplo disto é o acordo internacional firmado com os Estados Unidos, com o objetivo de fornecer ao Brasil equipamentos, recursos financeiros e assistência pedagógica e técnica. Acordos com outros países também foram firmados e esses influenciaram nossa política educacional.

Em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual proporcionou, pela primeira vez, a equivalência entre a educação profissional e a básica. Contudo, uma lei não muda a cultura rapidamente. Assim, o acesso ao ensino superior permanecia com maior exigência em conteúdos básicos, já os cursos profissionalizantes atendiam as necessidades do mercado.

Em 1964 acontece o Golpe Militar e, nesse período, acontece o que é chamado de “Milagre Brasileiro” que, de forma resumida, consistiu nos seguintes fatos entre os anos de 1968 a 1973: em 1967, é invertida a linha recessiva de Campos Bulhões que desobstrui o crédito, logo, passando a fomentar um crescimento acelerado; o PIB tem um crescimento acumulado de 88,4% no período; a renda *per capita* cresce 60,8%; a indústria de transformação mais do que dobra, cresce 111,2%, com ênfase nos bens de consumo duráveis e meios de produção; a produção de veículos salta em 215,1% (de 225 mil para 709 mil unidades); a produção de energia elétrica sobe 88,8%; as exportações mais que quadruplicam, graças a estímulos governamentais, incidindo sobretudo sobre os bens manufaturados; a

dívida externa aumenta 272,8% (de US\$ 3,4 bilhões para 12,6 bilhões), mas a relação dívida líquida/exportações melhora, de 1,92 para 0,99 x 1; a fatia das estatais no patrimônio líquido da indústria brasileira sobe de 26% em 1968, para 32%, em 1972. O Estado controla então 80% da geração de energia elétrica, e o setor automobilístico é o carro-chefe.

Em 1971, os militares instituem a profissionalização obrigatória do 2º grau, isto é, todas as escolas deveriam oferecer uma profissionalização para os estudantes do atual ensino médio. Logo, o conhecimento, mesmo que de forma integrada, atendia, ainda, a uma demanda do mercado e não para proporcionar um conhecimento polissêmico. Este fato gerou uma educação geral pobre e uma especialização da mão de obra excessiva para atender ao “Milagre Brasileiro”.

Um fato interessante é de que a concentração de renda vem à luz com o censo de 1970. O valor real do salário dos 50% mais pobres caiu. A fatia dos 10% mais ricos subiu. E a do 1% do topo da pirâmide cresceu mais ainda. O próprio General Médici admite: “A economia vai bem, mas o povo vai mal”. Já Delfim Netto julga natural a concentração de renda; alega que em qualquer tipo de desenvolvimento “alguns melhoram mais do que os outros”, e que “é preciso deixar o bolo crescer para depois dividir”. Em 1970, o então sociólogo Fernando Henrique Cardoso estima o mercado de consumo de carros e eletrodomésticos em cerca de 5 milhões de pessoas de alta renda e mais 15 milhões que se inserem de alguma forma graças à expansão do crédito, já outros 73 milhões ficam à margem.

Assim, a educação profissional é a tentativa novamente de melhorar o nível educacional da população e, em consequência, de sua renda. Contudo, na década de 1980, com a busca do fim da ditadura, esse processo de profissionalização do 2º Grau, que enfrentava demasiados problemas, encontrava-se somente nas escolas técnicas federais e em algumas estaduais.

Portanto, a qualificação profissional vem à tona quando há o crescimento econômico, sendo um fator para atender demandas da economia, pois se acredita que com mais conhecimento é possível aprimorar o avanço tecnológico, logo, também o desenvolvimento socioeconômico. Inglehart (2009) cita as ideias de Adam Smith e Karl Marx como convergentes sobre a questão do progresso humano, pois esse é dependente da inovação tecnológica. Todavia, é fato que nações com maiores e melhores níveis de educação são mais desenvolvidas, mas é importante apontar para como essa educação é promovida.

## 1.1 O ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA À PARTE

O ensino agrícola brasileiro será destacado à parte, pois é importante salientar questões e fatos específicos para que seja possível entender o atual contexto. Assim, o recorte escolhido será a partir de 1967 com a transferência desse ensino para o Ministério da Educação e Cultura através do Decreto-lei n.º 200/67, devido à reforma administrativa dos Ministérios, que ocorreu em 1967. Este fato se justifica, pois com a queda da força agropecuária no Brasil na década de 1930, este tipo de ensino não sofreu mudanças significativas e nem incentivos para a sua propagação.

Portanto, para atender ao modelo desenvolvimentista, no qual a modernização tecnológica atinge o seu apogeu mediante a inserção das tecnologias preconizadas pela Revolução Verde, no final da década de 1960, dentre algumas políticas marcantes, é publicada a “Lei do Boi” (Lei n.º 5.465/68). Essa lei dispunha sobre o preenchimento das vagas para ingresso na educação agrícola, tanto de nível médio, como de nível superior, reservando 50% das vagas para candidatos agricultores e seus filhos; e a expansão do sistema “escola-fazenda”<sup>2</sup>, que ainda norteia as atuais escolas agrotécnicas.

Esse modelo, disseminado pelo DEA, é apresentado como uma grande solução para o setor. Baseado no princípio de “aprender a fazer e fazer para aprender”, este modelo seguia o seguinte objetivo: proporcionar aos estudantes vivências com os problemas reais do trabalho agropecuário; despertar o interesse pela agropecuária; convencer a comunidade de que a agropecuária é uma indústria de produção; oferecer aos estudantes oportunidades de iniciarem e se estabelecerem em um negócio agropecuário; estimular nos estudantes um espírito de reciprocidade e cooperação; ampliar as ações educativas em estabelecimentos rurais, a fim de estimular, entre os agricultores, práticas agropecuárias recomendáveis.

Neste contexto, Sobral (2005, p. 39) indica queda na empregabilidade no campo, pois com a “tratorização” da lavoura, muitas das ações pertinentes aos trabalhadores tornaram-se possíveis com a utilização de máquinas. Desse modo, o autor assevera que o “aumento da produção agrícola foi acompanhado de uma redução das oportunidades de

---

<sup>2</sup> Um dos diferenciais deste sistema de escola-fazenda é o regime de internato para quase todos os alunos. Esta necessidade de residência na instituição existe, entre outros motivos, pelo fato de as escolas, na grande maioria, estarem localizadas na zona rural e absorverem alunos das mais diferentes regiões, o que impossibilita o deslocamento diário. Isso se torna, portanto, imprescindível para o funcionamento da fazenda (escola), tendo em vista as inúmeras atividades fora do horário normal das aulas.

emprego no campo, configurando um processo de crescimento econômico com altas taxas de exclusão”. A Lei do Boi, portanto, agiu como uma política de “cotas”, com favorecimento de uma determinada classe, com objetivo de suavizar o êxodo rural crescente.

Na visão de Marconatto (2009), entende-se que o sistema escola-fazenda era imprescindível para a consolidação da Revolução Verde, com a conjectura de modernização da agricultura, devido à alta demanda por insumos no mercado internacional e a elevação de produtividade como medida de eficiência.

Consequentemente, o Governo Federal envidou esforços no sentido de estimular o processo de modernização da base técnica da agricultura brasileira. Massuquetti e Silva (2002, *apud* SOBRAL, 2005) indicam como ações concretas o crédito rural, o estabelecimento de preços mínimos, a pesquisa e a extensão rural como formas de proporcionar a modernização da economia. Logo, essas ações realmente alteraram a estrutura produtiva agrícola brasileira e, dessa maneira, o ensino agrícola, com destaque para a expansão do ensino técnico no país.

Assim sendo, Marconatto (2009) reforça que a formação do técnico agrícola teve atuação correlacionada com a extensão rural e esteve sempre articulada com as empresas de crédito e assistência rural. Nesta lógica, os egressos dos cursos técnicos deveriam disseminar, entre os agricultores, o conhecimento das novas tecnologias, como máquinas, adubos químicos e agrotóxicos.

Em seguida, no início da década de 1970, com a Lei nº 5.692/71<sup>3</sup>, o ensino agrícola é redefinido. De acordo com Feitosa (2006), este fato aconteceu devido ao Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau. O programa tinha o objetivo de compatibilizar o ensino agrícola de 2º grau com a Lei nº 5692/71 e com as propostas de modernização da agricultura brasileira. Logo, a proposta do sistema escola-fazenda estabeleceu-se em nível nacional.

O Decreto n.º 72.434/73 instituiu a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), com o objetivo de “proporcionar, nos termos desse decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola” (SOBRAL, 2005, p. 31). Assim, em seu segundo artigo, há a concessão de autonomia administrativa e financeira à

---

<sup>3</sup> Esta lei fundamentou-se especialmente nos argumentos da teoria do capital humano, difundida neste país na década de 1970, principalmente após a tradução dos livros de Theodore Schultz, *O capital humano e O valor econômico da educação*. Tal teoria teve um impacto expressivo no Terceiro Mundo, sendo considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para se reduzir as desigualdades sociais e para aumentar a renda dos indivíduos (SOBRAL, 2005).

COAGRI, com a criação de um fundo financeiro, fato este que permitiu um avanço considerável nas escolas, pois os recursos advindos da comercialização de produtos agropecuários produzidos pelas escolas passaram a ser utilizados na própria e não mais recolhidos ao tesouro nacional.

A seguir, em 1986, o Decreto n.º 93.613, de 21 de novembro, extingue a COAGRI, e determina que o ensino técnico ficaria diretamente subordinado à Secretaria de Ensino de 2º grau (SESG). Segundo Silveira (2010), em 1986 o governo brasileiro tentou consolidar o “modelo CEFET”, com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado a expandir a Rede Federal de Ensino Técnico de Nível Médio para o interior do Brasil.

Logo depois, em 1990 é criada a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que vai abarcar o ensino agrotécnico e as outras modalidades de ensino técnico. Sobral (2005) apresenta o documento da SENETE, que define como objetivos das escolas agrotécnicas:

[...] preparar o jovem para atuar, conscientemente, na sociedade como cidadão; ministrar o ensino médio profissionalizante na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária; formar o educando para que possa atuar como agente de produção e de difusão de tecnologias nas áreas de produção, crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outros; atuar como centro de desenvolvimento rural, apoiando as iniciativas de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional; prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular (SOBRAL, 2005, p. 47).

Neste sentido, conforme a Lei n.º 8.731/93, as Escolas Agrotécnicas Federais são transformadas em autarquias, resgatando assim certa autonomia, autonomia didática e disciplinar.

Posteriormente, a trajetória mais recente do ensino agrícola converge com a da EPT no Brasil e, devido à reforma estabelecida pelo governo a partir da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, e do Decreto n.º 2.208/97, aconteceram mudanças de ordem estrutural e conceitual. Suas bases foram formuladas a partir de orientações das agências internacionais, especialmente o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Logo, a espinha dorsal da reforma separou o ensino médio da educação profissional, um retrocesso na visão de vários autores progressistas. No ensino agrícola, Sobral (2005) destaca que a proposta de formação profissional do Decreto n.º 2.208/97

[...] aponta uma formação menos generalista e mais especializada, nesse sentido, uma nova proposta curricular é apresentada à formação do técnico em agropecuária, pois um modelo generalista sempre foi defendido para a formação desse profissional desde o surgimento das escolas agrícolas (SOBRAL, 2005, p. 49).

Com a publicação do Decreto n.º 5.154/04, a educação profissional deixou de ser definida por níveis (básico, técnico e tecnológico), pelo entendimento de que “os níveis se referem exclusivamente à organização da educação nacional e não a uma modalidade específica” (RAMOS, 2010, p. 51). Estabeleceu-se então que a Educação Profissional passaria a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2004).

A partir da publicação do Decreto n.º 5.154/04, e da Lei 1.195, em 2005, estabeleceu-se que a expansão da oferta da educação profissional ocorreria, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setores produtivos ou organizações não governamentais, permitindo, assim, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Como marco dessa expansão, em 29 de dezembro de 2008, a Lei 11.892 efetivou um reordenamento da rede federal, com a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

De acordo com os dados preliminares publicados pelo MEC/INEP sobre o Censo Escolar 2010, os números da educação profissional apontam para a manutenção de sua expansão, com crescimento de 7,4%, ultrapassando 900 mil matrículas em 2010. Nos últimos oito anos, a rede federal mais que dobrou a oferta de matrícula de educação profissional, com um crescimento de 114% no período. Entre os cursos mais ofertados nas escolas federais destacam-se Agropecuária e Informática, escolhidos por 12,6% e 11,7% dos alunos, respectivamente.

## 1.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM PROJETO REVOLUCIONÁRIO?

Com o argumento de que o Ensino Médio Regular tem como única utilidade alçar os estudantes para a universidade, Eliezer Moreira Pacheco<sup>4</sup> defendia que o ensino médio deveria estar acompanhado de formação profissional. Ele afirmou que “nós temos, hoje, no Brasil, apenas 11% dos jovens com idade de frequentar uma universidade matriculados em cursos superiores. E os outros, para onde vão?” (PACHECO, 2010).

Diante disso, de acordo com os documentos norteadores do MEC/SETEC, os Institutos Federais têm como foco ser um novo tipo de instituição identificada e comprometida com a evolução da educação. Trata-se de um projeto progressista, que compreende a educação como um compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos, assim, objetivos suscetíveis de modificar a vida social. Por meio disso, é possível atribuir maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana.

Segundo as diretrizes e concepções publicadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Brasil (2008) afirma que

a intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (BRASIL, 2008, p. 21).

Um dos olhares desse projeto complexo de educação é a articulação dos polos educacionais (câmpus) com os arranjos produtivos locais. Somente com essa articulação será possível que o desenvolvimento local e regional aconteça através do conhecimento da realidade, do levantamento das necessidades da região e das proposições de ações de melhoria. Dessa maneira, para que haja uma real mudança socioeconômica no país, é necessário o desenvolvimento do conhecimento científico e humano. Assim, será possível o

---

<sup>4</sup> Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) entre os anos de 2006 e 2012. Durante sua gestão foi gestada a transformação das várias institucionalidades da educação profissional na rede de 38 Institutos Federais, hoje 39, com a adesão do Colégio Pedro II.

avanço de tecnologias locais a fim de estimular o espaço local. Logo, o espaço global será atingido e acredita-se que, desse modo, o país avançará. Assim, Brasil (2008) assevera que

atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação. No local e no regional, concentra-se o universal, pois nada no mundo seria em essência puramente local ou global. A interferência no local propicia alteração na esfera maior. Eis porque o desenvolvimento local e regional deve vir no bojo do conjunto de políticas públicas que transpassam determinada região e não como única agência desse processo de desenvolvimento (BRASIL 2008, p. 25).

Outro olhar interessante, de acordo com o projeto, sobre os Institutos Federais é a questão curricular, pois esses validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos. Brasil (2008) afirma que

como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL 2008, p. 27).

Portanto, precisamente neste grau de abrangência, os Institutos Federais podem estabelecer uma singularidade na oferta de curso, isto é, as possibilidades de instituir trajetórias de formação que permeiem um diálogo diversificado entre os diferentes níveis de ensino e a possibilidade de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva.

Desse modo, a educação profissional deve superar a lógica de um aparelho ideológico do Estado, defendida por Althusser, mas deve ampliar a sua capacidade de emancipar o ser humano, pois através da articulação entre região e saberes sistematizados é possível o desenvolvimento. Assim, Frigotto (2001) defende que

[...] não se pode tomar a educação profissional como política focalizada nem de geração de emprego, nem como preventiva ao desemprego e estratégia para nos integrarmos ao mundo globalizado. As políticas de emprego, renda e de nossa inserção soberana no plano mundial, estão inscritas num projeto

alternativo de desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico, onde o ser humano se constitui o centro e a medida e não o mercado ou o lucro. [...] Por fim, o horizonte de sociedade e de educação geral ou profissional demandam um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas. [...] (FRIGOTTO, 2001, p. 83).

Logo, é importante empoderar o indivíduo para que o mesmo seja capaz de modificar a sua realidade e que essa modificação aconteça em um ambiente colaborativo entre outros indivíduos e organizações. Por conseguinte, a atuação da educação como mera reprodutora de conhecimentos sistematizados, e algumas vezes dogmatizados, que os estudantes devem simplesmente absorver, deve modificar-se a fim de integrar os conhecimentos sistematizados aos conhecimentos locais (empíricos), como afirma Dowbor (2006):

A educação não pode se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. As pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passa assim a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local, e os conhecimentos correspondentes. Não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo “escola pobre para pobres”: trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura ao jovem os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua (DOWBOR, 2006, p. 5).

### 1.3 O PRONERA

Desde a colonização brasileira, o desenvolvimento do país é pautado nas ações agroexportadoras, isto é, na produção de *commodities*, sendo a atuação do setor importante na construção do PIB nacional. Essa atuação “agro” tem caracterizado o país no cenário econômico internacional, condicionando as relações sociais no país, as relações com o trabalho e com a terra, seja como propriedade, seja como ambiente.

Originalmente, essas atividades se deram como atividades agrícolas, do tipo *plantation*, em grandes propriedades, com mão de obra escrava, ao longo da história. Posteriormente, surgiram características mais “modernas”, tanto do ponto de vista técnico como de gestão. Logo, o modelo de produção agroindustrial, dentro dos moldes da Revolução Verde era a base dessa produção (GRAZIANO NETO, 1988, p. 24, *apud* DANSA, 2008).

A escolha do modelo central, fundado na Revolução Verde, resultou no uso quase exclusivo de culturas de ciclo curto. Esse tipo de cultura é mais encontrado em países

temperados ou frios e adaptado às condições de solo desses que são ricos em nitrogênio, elemento quase inexistente nos solos brasileiros. Assim, é necessária intensa utilização compensatória de insumos químicos, a alto custo (o Brasil é o terceiro maior consumidor mundial de agroquímicos, cerca de US\$ 2,5 bilhões/ano, nos quais pesa a importação). Além disso, esse modelo implica também em processos de desmatamento e mecanização intensivos que, por sua vez, geram outros problemas. Um deles é a compactação do solo, que, junto com os sistemas de revolvimento das áreas de cultivo (também originários dos países frios, mas em geral dispensáveis aqui), contribui para acentuar a erosão eólica. No Centro-Oeste brasileiro, por exemplo, o nível de perda do solo está entre 6 e 10 kg por quilo de grãos produzido (NOVAES, 2001).

Desse modo, o processo histórico anterior, proveniente das características culturais, econômicas e sociais, influenciou o processo de modernização pautado pela Revolução Verde nas diferentes regiões do Brasil. Como descreve Graziano Neto (1988),

nas regiões Sul e Sudeste do país consolidou-se um segmento de agricultores modernizados, nos moldes do capitalismo industrial, desenvolvendo sistemas de produção com tecnologia, articulados com as agroindústrias processadoras de produtos agrícolas e dispendo de uma certa condição econômica, infra-estrutural e de organização social e política. Nas regiões Centro Oeste Norte e principalmente no Nordeste, a agricultura familiar é, normalmente, associada com unidade de baixa produção, desenvolvimento tecnológico precário, baixa capacidade de geração de renda, pouca infraestrutura de apoio e um poder organizativo e político pequeno, vinculado aos grandes proprietários (GRAZIANO NETO, 1988 p. 22, *apud* DANSA, 2001, p. 85).

Portanto, a escolha do modelo de agronegócio é de caráter patronal e teve consequências na segregação daqueles que estão excluídos da sociedade. Como exemplo, os filhos bastardos e dos negros acabaram por perder o acesso à terra após a instalação desse sistema. Assim, essa população não teve outra opção a não ser de aceitar as condições miseráveis de trabalho ou ocupar de forma ilegal terras públicas.

Nesse contexto histórico, em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA. Nele, os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. No mesmo ano, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas. As razões para essa opção se deveram aos altos índices de analfabetismo, aos

baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária e à preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular. Isso simplesmente porque os dirigentes municipais consideram os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação.

Mais tarde, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando-o ao Gabinete do Ministro e aprovando o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa é incorporado ao INCRA e em seguida, é editada a Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 2004, frente à necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do atual Governo, que prioriza a educação em todos os níveis, como um direito social de todos, houve a necessidade de elaborar outro Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/Nº 282 de 16/4/2004. Hoje essa Portaria promove em assentamentos e comunidades rurais uma educação voltada para os seguintes temas: a alfabetização e escolarização de jovens e adultos; a formação de educadores para os assentamentos; e a formação técnico-profissional de nível médio e superior.

Através desse programa, aconteceu o Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia para assentados da região de Águas Emendadas. E esse aconteceu de acordo com a metodologia da alternância. Metodologia essa que consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados, alternando “tempo escola” e “tempo comunidade”. Portanto, ele se desenvolve em três momentos integrados. Na prática, o educando não está sempre na escola, e o tempo de formação é dividido entre “tempo escola” e “tempo comunidade”, constituindo períodos integrados que conjugam um itinerário com um processo de aprendizagem que envolve três momentos:

} **Primeiro momento:** no meio socioprofissional familiar (comunidade) ocorrem a pesquisa e a observação da realidade (busca dos saberes e experiências);

} **Segundo momento:** no ambiente escolar/centro educativo, realizam-se a reflexão, a problematização e o aprofundamento (sistematização dos conhecimentos);

} **Terceiro momento:** de volta ao meio socioprofissional familiar (comunidade), o jovem aplica seus conhecimentos na prática, realiza novas experiências e pesquisas, propiciando um confronto dos saberes teóricos com os saberes práticos.

Nesse sistema pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se a partir da experiência e da realidade concreta dos educandos, onde o meio socioprofissional representa o eixo principal da proposta pedagógica do curso ora investigado.

#### 1.4 O CÂMPUS PLANALTINA

A Escola Agrotécnica de Brasília, atual câmpus Planaltina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, foi criada em 17 de fevereiro de 1959 pelo Plano de Metas do Governo do Presidente Juscelino Kubitschek (Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959) e inaugurada em 21 de abril de 1962. Esteve, então, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, com o objetivo de ministrar cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola.

Mediante o Decreto n.º 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alteraram-se as denominações das Escolas de Iniciação Agrícola e Agrotécnica para Ginásios Agrícolas e Colégios Agrícolas. Nesse Decreto, houve o estabelecimento da integração da Escola de Didática, do Ensino Agrícola, ao Colégio. Assim, a Escola Agrotécnica denominou-se Colégio Agrícola de Aplicação de Brasília.

Por meio do Decreto n.º 60.731, de 19 de maio de 1967, determinou-se a subordinação das Escolas Agrícolas ao Ministério da Educação e da Cultura. Com a extinção da Escola de Didática do Ensino Agrário, o Colégio de Aplicação voltou a ter a denominação anterior: Colégio Agrícola de Brasília.

Posteriormente, houve a transferência do Colégio Agrícola de Brasília para o Governo do Distrito Federal por meio do Decreto n.º 82.711, de 24 de novembro de 1978, celebrado entre a Fundação Educacional do Distrito Federal (doravante FEDF) e a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário do Ministério da Educação e Cultura. Por força do Convênio n.º 1/78- FEDF, o imóvel do Colégio Agrícola tornou-se cedido à FEDF. Dessa forma, a partir do Decreto n.º 4.506, de 26 de dezembro de 1978, o Colégio foi incorporado à Rede de Ensino Oficial do Distrito Federal.

Em 18 de julho de 2000, devido à Portaria n.º 129, o Colégio Agrícola de Brasília passou a denominar-se Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília

(CEP/CAB). Seu funcionamento tinha como objetivo a qualificação e requalificação profissional, através da realização de Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, direcionados à demanda mercadológica, principalmente na sua área de abrangência.

Como parte do Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, a Lei n.º 11.534, de 25 de outubro de 2007, criou como entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, a Escola Técnica de Brasília. Essa escola, então em implantação, transformou-se em um câmpus do Instituto Federal de Brasília, por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, denominado câmpus Planaltina.

Essa unidade atualmente está voltada à formação profissional nas áreas da Agropecuária e Agroindústria, tanto no modelo tradicional quanto no agroecológico. E os cursos oferecidos atualmente são: Agropecuária, na modalidade integrada e subsequente; agroindústria, na modalidade subsequente; tecnólogo em agroecologia; licenciatura em biologia; e pós-graduação *lato sensu* em agroecologia e cooperativismo. Além desses, há cursos à distância na área escolar e de formação inicial e continuada nas áreas de língua estrangeira e manuseio de alimentos.

No final de 2010, o câmpus Planaltina do Instituto Federal de Brasília (IFB) propôs um Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia para assentados do município de Padre Bernardo-GO, vinculado à SR 28 do INCRA, através do PRONERA, com a seguinte meta<sup>5</sup>:

Realizar o Curso Técnico Profissionalizante para 40 jovens assentados em Projetos de Assentamento do município de Padre Bernardo-GO, vinculados a SR 28 do INCRA, **com a finalidade de atuarem como agentes de desenvolvimento sustentável da região e de fomento à produção agroecológica de subsistência e para comercialização** (grifo meu).

Portanto, os objetivos desse curso compreendiam transformar os estudantes em agentes de desenvolvimento agroecológico com sensibilidade para as questões produtivas, organizativas, ecológicas e sociais das famílias agricultoras. E os objetivos específicos do curso foram: oferecer ao mundo do trabalho um profissional dotado de conhecimentos técnico-científicos na área, com competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento

---

<sup>5</sup> Fonte: Projeto de Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, submetido pelo Câmpus Planaltina como proposta de intervenção na realidade dos assentados da cidade de Padre Bernardo – GO.

sustentável e solidário; formar um profissional crítico, criativo e autônomo, ciente de estar historicamente situado num contexto social; oferecer embasamento teórico-metodológico para promover o desenvolvimento endógeno sustentável; reforçar e dar continuidade ao trabalho de articulação de uma rede de assentamentos e instituições de apoio à viabilização econômica-social-ambiental dos assentamentos; ampliar o envolvimento das instituições de ensino e pesquisa envolvidas, com a Educação do Campo e a Reforma Agrária; promover, a partir de estágios nos assentamentos, o envolvimento dos jovens com as famílias de agricultores, em atividades de cunho ambiental de caráter produtivo, organizativo e social, fortalecendo deste modo o desenvolvimento sustentável; colocar o IFB (estudantes e professores) em contato com a realidade dos assentamentos de reforma agrária, potencializando a troca de experiências e conhecimentos.

O projeto do curso previa que essa intervenção acontecesse em parceria com outras instituições, que são as seguintes: Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo – AMEFA, Universidade de Brasília - Faculdade UnB Planaltina – FUP, Prefeitura Municipal de Padre Bernardo – GO, e Superintendência Regional do INCRA – SR28. Entretanto, a maioria dos professores que atuaram pertence ao câmpus Planaltina, pois a ênfase do curso é o ensino profissionalizante em agropecuária.

Ao mesmo tempo, o curso também contemplou as matérias propedêuticas do Ensino Médio. É, assim, um curso de nível médio integrado, como previsto na Lei dos Institutos Federais, com a missão de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, inciso I, do art 7º, 2008).

De acordo com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Art 6º, inciso I, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) devem, como uma das suas finalidades, “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, inciso I, art 6º, 2008). Portanto, estar articulado com a realidade das localidades, principalmente com os arranjos produtivos locais (APLs), é dever dessa autarquia. Logo, é fundamental evidenciar aos “atores sociais” as possibilidades de atuação que os mesmos podem ter com a exploração dos potenciais naturais, econômicos, humanos, institucionais e culturais da sua região.

Por fim, o Distrito Federal está recebendo uma expansão em Educação Profissional sem precedentes na história desta Unidade da Federação. Logo, o IFB tem se

consolidado como uma instituição de educação profissional e atualmente está atuando com nove câmpus nas seguintes localidades: Brasília, Gama, Taguatinga, Samambaia, São Sebastião, Riacho Fundo, Taguatinga Centro, Estrutural e Ceilândia.

## CAPÍTULO 2 O CAPITAL SOCIAL

Na economia marxiana, o capital é o lucro resultante do processo de produção. Logo, para Marx, o capital só existe dentro do processo de troca econômica. Portanto, a riqueza que cresce do processo de circulação em si é denominada capital econômico, o qual constitui a base do sistema econômico do capitalismo.

O capital econômico, para Bourdieu (1989, *apud* FELDMAN; ASSAF, 1999) – sob a forma dos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais) –, é acumulado, reproduzido e ampliado. Isso se dá por meio de estratégias específicas de investimento econômico e outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis, a curto e longo prazo.

Há também o Capital Humano, que, segundo Thurow (1970, p. 1 *apud* SILVA, 1980, p. 24), é definido “em termos de qualificação produtiva, talento e conhecimento de um indivíduo. Isso é medido pelo valor (preço multiplicado pela quantidade) de bens e serviços produzidos”. Conseqüentemente, ele introduziu a ideia de “capital educacional”, relacionando-o especificamente ao investimento em educação. Theodore William Schultz fundamentou essa ideia por meio de uma pesquisa que evidenciou a rápida recuperação da Alemanha e do Japão pós-guerra, comparando a situação desses países à do Reino Unido, onde ainda havia racionamento de alimentos muito tempo depois da guerra. Logo em seguida, Gary Stanley Becker, economista e professor da Universidade de Chicago, desenvolveu a teoria do Capital Humano. Assim, Schultz foi propagador dessa teoria, com a ideia de que a educação torna as pessoas mais bem qualificadas e assim obtêm maiores retornos econômicos, provenientes do valor de seu conhecimento e habilidade.

Contudo, há controvérsias sobre essa lógica e assim, surge um novo tipo de capital com o objetivo de preencher lacunas ocasionadas pelo capital econômico e humano, tais como segregação, práticas autoritárias, estruturas hierárquicas antidemocráticas, sempre

levadas a partir da acumulação concentrada de renda, muitas vezes através da exploração da *mais-valia*<sup>6</sup>.

Assim, o conceito de Capital Social surgiu pela primeira vez no século XX através do pesquisador Lyda Judson Hanifan, que buscou evidenciar a relação entre a diminuição da sociabilidade das pessoas e a pobreza da região. Entretanto, esse conceito vem sendo discutido e redefinido por alguns pesquisadores sociais, promovendo várias discussões no meio acadêmico, seguindo as ideias de rede de relações, práticas horizontais, cooperação, reciprocidade, confiança, participação e governança local. E a partir desse conceito, surgiram ideias sobre empoderamento, descentralização e desenvolvimento sustentável.

Para evidenciar como a discussão sobre o conceito de Capital Social é polissêmica, o quadro-síntese montado abaixo (**Tabela 1**), apresenta acepções de Capital Social, de acordo com alguns autores e outros estudiosos deste tema de grande atualidade para as Ciências Humanas e Sociais.

**Tabela 1 – Definições de Capital Social, adaptações de Adler et Kwon (2000, apud BALESTRO, 2006)**

<b>BOURDIEU (1980)</b>	“O agregado de recursos reais ou potenciais os quais estão vinculados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento mútuo [...] a soma dos recursos reais ou virtuais que se somam a um indivíduo ou grupo em virtude da posse de uma rede durável” (1980, p. 67).
<b>BURT (1992)</b>	“[...] amigos, colegas e contatos mais gerais através dos quais você recebe oportunidades para usar seu capital humano e financeiro” (1992, p. 9).
<b>COLEMAN (1990)</b>	“O Capital Social é definido pela sua função. Não é uma entidade única, mas várias entidades diferentes tendo duas características em comum. Todas elas consistem de algum aspecto da estrutura social e facilitam certas ações de indivíduos que estão dentro da estrutura” (1990, p. 302).
<b>FUKUYAMA (1995; 1997)</b>	“[...] a habilidade das pessoas em trabalhar juntas, com vistas a propósitos comuns, em grupos e organizações” (1995, p. 10). “O Capital Social pode ser definido como a existência de um certo conjunto de valores e normas informais ou normas partilhadas entre membros de um grupo que permite cooperação entre eles” (1997, p. 188).
<b>PORTES (1998)</b>	“[...] a habilidade dos atores em assegurar benefícios em virtude de seu pertencimento às redes sociais ou outras estruturas sociais” (1998, p. 6).

<sup>6</sup> *Mais-valia* é uma expressão usada pelo pensador Karl Marx para indicar a diferença entre o valor final da mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção mais o valor do trabalho, que estaria na base do lucro no sistema capitalista.

<b>PUTNAM (1995)</b>	“[...] características da organização social, tais como redes, normas e confiança social que facilitam a coordenação e cooperação para benefício mútuo” (1995, p. 67).
<b>WOOLCOCK (1998)</b>	“ [...] a informação, confiança e normas de reciprocidade inerentes à rede social de alguém” (1998, p. 153).

Fonte: BALESTRO, 2006, p. 30 (adaptações feitas pelo autor).

Desse modo, fica evidente a forma polissêmica pela qual o Capital Social é tratado no meio acadêmico, e assim, é necessário evidenciar de forma clara as categorias de análise desta pesquisa para que a mesma não se torne um emaranhado de indicadores dificultando o entendimento do que está sendo mensurado.

## 2.1 MAS, AFINAL, O QUE É CAPITAL SOCIAL?

Nos últimos trinta anos, alguns atores, por meio de estudos tanto bibliográficos quanto empíricos, definiram o conceito de Capital Social, alguns dos quais veremos a seguir. Como o primeiro a ser citado, o sociólogo francês Pierre Bourdieu, em 1980, definiu Capital Social assim:

O volume de Capital Social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. Isso significa que embora seja relativamente irreduzível ao capital econômico e cultural possuído por um agente determinado ou mesmo pelo conjunto de agentes a quem está ligado (como bem se vê no caso do novo rico), Capital Social não é jamais completamente independente deles pelo fato de que as trocas que instituem o inter-reconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade (BOURDIEU, 1980, p. 67).

Completando, o mesmo autor define as possibilidades de outros capitais se tornarem capital econômico, a fim de estimular o crescimento de renda, o que se chama de transividade de capital. Logo, as trocas que a teoria econômica considera o não econômico não maximizam diretamente o lucro, mas garantem uma transformação social. De tal modo, os tipos mais relevantes de capital (aqueles que são econômicos no sentido restrito) apresentam-se sob a forma de Capital Cultural Imaterial ou Capital Social, ou vice-versa.

Portanto, Bourdieu (1986 *apud* FELDMAN; ASSAF, 1999) afirma que os diferentes tipos de capital podem ser diferenciados de acordo com a facilidade com que são transmitidos: o capital econômico é, imediata e diretamente, conversível em dinheiro e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade; o Capital Cultural é conversível, sob certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado na forma de habilitações literárias; e o Capital Social é conversível, sob certas condições, em capital econômico e pode até ser institucionalizado na forma de um título de nobreza.

Em 1988, James Coleman afirmou que o Capital Social não era uma entidade única, mas uma variedade de diferentes entidades com dois elementos em comum: eles consistem em algum aspecto da estrutura social; e facilitam certas ações dos atores dentro da estrutura. Assim, o autor destaca dois tipos específicos de estruturas sociais: o fechamento na rede social para que todos os atores estejam conectados de uma maneira que as obrigações, bem como sanções, possam ser impostas aos seus membros; e uma organização criada para uma finalidade, mas utilizada para outra. Portanto, o Capital Social pode assumir três formas: a primeira são as obrigações e expectativas que dependem da confiabilidade do ambiente social; a segunda é a capacidade de informação a fluir em toda a estrutura social, a fim de proporcionar uma base para a ação; e a terceira forma é a presença de normas acompanhadas de sanções eficazes.

Coleman entendeu que o desenvolvimento do Capital Humano é necessário para que haja Capital Social, pois os resultados dele indicaram que quando há este tipo de capital na família e na comunidade, há uma influência na redução da probabilidade de abandono da escola. Logo, o Capital Social é um aspecto público que Coleman acredita ser a diferença fundamental entre esse capital e muitas outras formas de capital que têm fortes implicações para o desenvolvimento da juventude.

Em uma pesquisa empírica, Putnam (2006) teve o objetivo de observar as diferenças entre o desenvolvimento do norte e o do sul da Itália no momento de descentralização administrativa. Para isso, analisou o seguinte conjunto de variáveis: participação cívica, igualdade política, solidariedade, tolerância e práticas associativas. Na conclusão, Putnam definiu Capital Social em três fatores inter-relacionados, que são: confiança, normas e cadeias de reciprocidade, e sistemas de participação cívica. Esses fatores, quando existentes, colaboram com o desenvolvimento regional, pois as pessoas cooperam entre elas, zelam melhor pelo bem público e promovem a prosperidade. Assim, o autor concluiu na pesquisa que

a superação dos dilemas da ação coletiva e do oportunismo contraproducente daí resultante depende do contexto social mais amplo em que determinado jogo é disputado. A cooperação voluntária é mais fácil numa comunidade que tenha herdado um bom estoque de Capital Social sob a forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica. Aqui o Capital Social diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas (PUTNAM, 2006, p.177).

De tal modo, Putnam (1995) destaca que “em uma comunidade ou uma sociedade **abenc**ada por estoques significativos de Capital Social, redes sociais de compromisso cívico incitam a prática geral da reciprocidade e facilitam o surgimento da confianca mútua” (PUTNAM, 1995, *apud* MILANI, 2005, p. 14, **grifo meu**).

Posteriormente, Putnam (2001), por meio de um *survey* realizado com a população americana, concluiu que a ideia central do Capital Social é que as redes e as normas associadas de reciprocidade individuais têm valor. Isto é, existe um valor para as pessoas que estão inseridas em uma associação. Assim, há em grande parte retornos públicos, mas não é de todo incompatível a ideia de que há também retornos privados. O que comprova esse fato é que em 1975 o americano médio saiu para um piquenique cinco vezes no ano. Em 1999, o americano médio passou por dois piqueniques no ano. Há reduções na ordem de quase todas as atividades sociais como, por exemplo, jogar cartas, ter amigos para as festas em casa, jantares, jantares com a família, reuniões de clubes, jogos de cartas, e assim por diante.

Desse modo, Putnam (2001) corrobora a ideia de Michael Woolcock de que a confiança social não faz parte da definição de Capital Social, mas é certamente uma influência para a mesma. Logo, algumas análises mostraram muito claramente que o declínio da confiança social nos EUA é inteiramente geracional, isto é, quando se observa qualquer corte de nascimentos, a confiança média não muda ao longo do tempo, mas a cada corte de nascimentos sucessivos ao longo dos últimos 30 e 40 anos há um menor nível de confiança social.

Outra medida menos direta nos dados indica o altruísmo organizado. É verdade que esse não faz parte da definição de Capital Social, na opinião de Putnam, mas verifica-se empiricamente, pelo menos nos Estados Unidos, e provavelmente em outros lugares, que um indicador muito forte de altruísmo melhora as relações sociais. Isto é, as pessoas que doam sangue, realizam donativos e dispõem seu tempo para trabalhos voluntários são pessoas que estão mais conectadas.

Os dados mais interessantes da pesquisa são os de filantropia ao longo do tempo. O dado usado não é a quantidade absoluta de doativo a cada ano, pois há sim aumentos significativos, mas sim a porcentagem da renda dos americanos usada para esse fim. Há uma progressão constante até 1964, mesmo após 1930 com a Grande Depressão, houve o aumento de donativos. Desde então, tem havido um declínio constante.

A outra variável que influencia fortemente o Capital Social em todos os Estados americanos é o padrão de imigração. Logo, a população que tem mais tendência positiva para o Capital Social é a de origem escandinava. Desse modo, se haver a classificação de americanos de acordo com o seu nível de Capital Social, conexão social e confiança social, e também classificar os países de onde vêm os antepassados, com até duas ou três gerações, os resultados são perfeitamente correlacionadas.

A relação entre o desempenho educacional e o Capital Social é até duas vezes muito mais forte do que as demais variáveis citadas. Assim, quando há gastos com escolas ou professores/alunos e outros investimentos a fim de estimular o conhecimento, há nesse espaço mais Capital Social.

Portanto, em muitos dos exemplos, pode-se inverter a seta dos efeitos do Capital Social, e contar uma história na qual a seta corre para o Capital Social. Isto só é possível por meio de pesquisa empírica detalhada. Assim, a importância relativa das duas direções possíveis de causalidade pode ser estabelecida.

Todavia, os estudos de Putnam, North e Fukuyama, que compõem o emaranhado de conceitos elaborados sobre as categorias que determina o Capital Social, partem de premissas fixas e deterministas a partir da história social dos indivíduos da região, como afirma Durston (2001)

North, Putnam y Fukuyama, ponen el énfasis en aspectos culturales, valóricos, simbólicos y abstractos. Al poner el énfasis causal en las culturas entendidas como sistemas normativos y cosmovisiones, se acerca peligrosamente a un simplista 'determinismo cultural', descuidando la variabilidad y volatilidad de los sistemas normativos, es decir, la facilidad con que son reelaborados en reacción a cambios en las estructuras sociales y en respuesta a otros cambios en el entorno (DURSTON, 2001, p. 7)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Tradução do autor: “North, Putnam e Fukuyama enfatizam aspectos culturais, morais, simbólicos e abstratos. Ao colocar a ênfase causal nas culturas consideradas como sistemas normativos e visões de mundo, a definição de Capital Social se aproxima perigosamente de um “determinismo cultural” simplista, negligenciando a variabilidade e a volatilidade dos sistemas de regulação, isto é, a facilidade com que eles são redefinidos em resposta a alterações nas estruturas sociais e em resposta a outras mudanças no meio” (DURSTON, 2001, p. 7).

Corroborando essa ideia, Balestro (2006) remete à reflexão acerca dos conceitos elaborados sobre Capital Social, a fim de superar o determinismo histórico das ações. À luz de Granovetter (2003), evidenciam-se possibilidades de mudança por meio de atores estratégicos nas formulações iniciais de Capital Social. Logo, prevalecia a idéia de que os resultados políticos atuais são determinados por padrões comuns de oitocentos anos. Assim, para superar o determinismo histórico presente em algumas definições de Capital Social (especialmente no caso de Putnam e de Fukuyama), ele sugere examinar como as estruturas das redes podem ser alteradas pelos atores estratégicos que compreendem como reunir recursos.

Esses autores realizaram uma discussão teórica sobre Capital Social na busca de demonstrar que as capacidades individuais dos agentes inseridos em uma comunidade, quando agregados em uma rede de confiança, potencializa as ações da comunidade em torno de um desenvolvimento social. Isso significa que todos os agentes envolvidos naquela comunidade, por meio de ações que buscam o bem-estar social, tornam o ambiente mais propício ao desenvolvimento. Inicia-se, então, o entendimento da necessidade de redes de confiança entre os agentes, para, assim, ocorrer o fomento do Capital Social e, conseqüentemente, o desenvolvimento local e regional.

Grootaert (1997, *apud* FELDMAN; ASSAF, 1999) indica que as instituições organizam as informações, as atividades e a decisão dos atos a partir de uma lógica coletiva. Para isso, é necessário observar alguns aspectos que incluem a construção de confiança, criação de oportunidades de interação repetida entre os indivíduos e maximização da utilidade de um grupo, garantindo a equidade entre os seus membros. No entanto, o Capital Social (como as outras formas) tem um valor limitado se não for combinado com outras formas de capital.

Esse autor ainda evidencia que o Capital Social é uma entrada e uma saída do processo de desenvolvimento (*Id., ibid.*). Isso porque, por definição, esse capital requer uma forma de cooperação entre os indivíduos, sendo assim, um bem público. Todavia, a dificuldade está em medi-lo e mensurar o seu impacto, devido a uma infinidade de definições que estabelece uma lista de indicadores. Logo, o quadro conceitual para desenvolver um conjunto de indicadores capazes de mensurar as ligações entre a política e as variáveis é mais bem desenvolvido para as definições mais estreitas do Capital Social, que têm um foco microinstitucional.

Em um ensaio conclusivo, Evans (1996, *apud* FELDMAN; ASSAF, 1999) se concentra em duas questões gerais. A primeira é: “Como são as relações sinérgicas

estruturadas?”. Em sua resposta, Evans tenta conciliar duas visões contrastantes. A inicial argumenta que a sinergia depende de complementaridade; e em contraste, a integração desafia a distinção entre as esferas pública e privada, de confiança e de pontos de sobre as redes de produção. Assim, Evans (1996, *apud* FELDMAN; ASSAF, 1999) conclui que a cooperação entre governo e cidadãos pode ser construída, mas é necessário que haja regulação e interação constante ente os mesmos.

A segunda pergunta é: “Como o contexto sociopolítico pode restringir ou facilitar o surgimento de sinergia?”. Inicialmente, Evans (1996, *apud* FELDMAN; ASSAF, 1999) argumenta que, embora haja vasta discussão acadêmica sobre Capital Social, é importante investir em sinergia para perseguir os objetivos de desenvolvimento. Evans (1996, *apud* FELDMAN; ASSAF, 1999) assevera que o Capital Social como uma sinergia requer recursos materiais mínimos para sua manutenção.

Finalmente, a sinergia é mais facilmente alimentada em sociedades em que as estruturas sociais são igualitárias e as burocracias de estado sólidas e coerentes. No entanto, a sinergia também pode ser promovida quando as circunstâncias são mais adversas, normalmente encontradas em países do terceiro mundo.

Wilkinson (2002, p. 813), na apreciação sobre como as redes sociais exercem influência na organização dos mercados e no comportamento econômico, ressalta o pensamento de Granovetter, que declara:

A rede social não se coloca como a garantia de externalidades virtuosas face ao oportunismo intrínseco de comportamento individual. Na sua análise comparada da relação entre a configuração de redes sociais em distintos grupos étnicos e o surgimento de iniciativas empresariais, ele mostra como um excesso de obrigações sociais pode transformar empresas em simples organismos beneficentes. Nesses estudos, as distinções culturais são determinadas na conformação das redes, mas estas são mantidas como variáveis independentes, o que permite que Granovetter elabore uma tipologia da relação entre redes sociais e ação empresarial bem sucedida. Ele concluiu que as redes mais propícias à promoção de iniciativas empresariais são as caracterizadas por uma solidariedade forte, que, ao mesmo tempo, tem limites estreitos e bem definidos (GRANOVETTER *apud* WILKINSON, 2002, p. 813).

Portanto, na visão de Wilkinson (2002), os estudos de Granovetter mensuraram a vida econômica por meio de redes sociais para operacionalizar formas de identificação de algumas condições ou pré-condições sociais para a atividade econômica. E Castro (2004, p. 7), à luz, também, de Granovetter, declara que este autor estudou, também, a natureza dos laços de ligação entre os indivíduos, que é estabelecido nas redes. Diz ele que “[...] os laços fortes conjecturam uma dedicação à relação, isto é, um envolvimento emocional com as

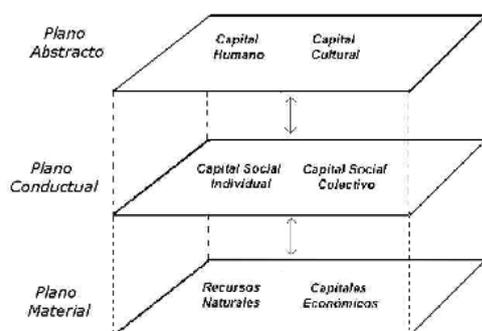
peças do mesmo ambiente, laços de confiança e condutas de reciprocidade”. Todavia, laços fracos implicam relações pontuais que não permitem um sucesso para o desenvolvimento entre os agentes.

Durston (2001), em sua abordagem comunitária, identifica a confiança, a reciprocidade e a cooperação como variáveis do Capital Social, e revela que o Capital Social é “*el contenido de ciertas relaciones sociales, aquéllas caracterizadas por actitudes de confianza y comportamientos de reciprocidad y cooperación*” (DURSTON, 2001, p. 7)<sup>8</sup>.

Logo, Durston (2001) define uma taxologia do Capital Social, que se segue na

### Figura 1.

Figura 1 – Taxologia do Capital Social, segundo Durston (2001)



Fonte: DURSTON, 2001, p. 7.

A figura evidencia a interação entre os capitais já conhecidos e a lógica de condução a partir de recursos e capitais financeiros. Este diagrama é uma proposta não comprovada, mas uma conclusão interessante, pois através das relações e de sistemas sociais, talvez seja possível haver melhor Capital Humano e Capital Cultural. Portanto, Durston (2001) descreve a importância da interação dos planos colocados no diagrama:

El análisis de los tres planos debe concentrarse en la interacción entre las condiciones objetivas (planos material y conductual) y la diversidad de discursos (plano abstracto). Hay que analizar cómo diferentes discursos presentan diferentes conductas a diferentes audiencias, y analizar los resultados prácticos a los cuales lleva este juego entre normas, discursos y conductas (DURSTON, 2001, p. 7)<sup>9</sup>.

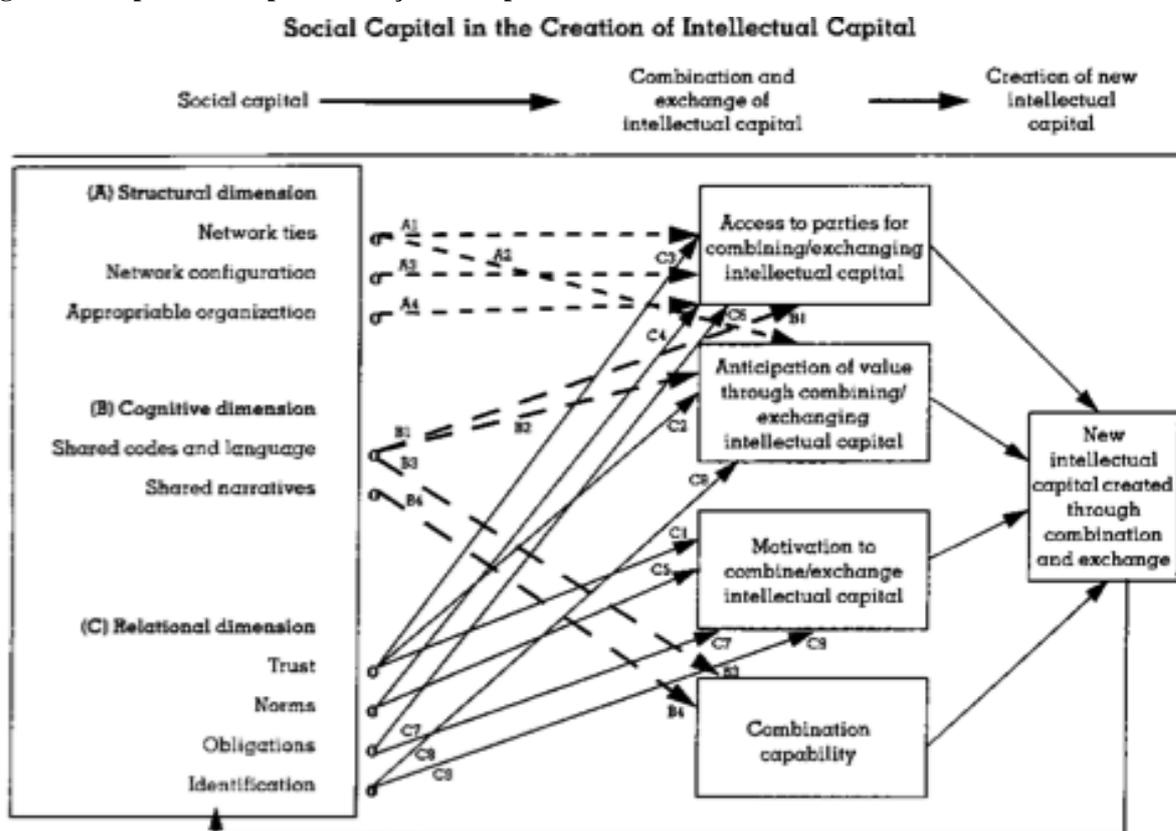
<sup>8</sup> Tradução do autor: “o conteúdo de certas relações sociais, aquelas caracterizadas por atitudes de confiança e comportamentos de reciprocidade e cooperação” (DURSTON, 2001, p. 7).

<sup>9</sup> Tradução do autor: “A análise dos três planos deve incidir sobre a interação entre as condições objetivas (materiais e níveis de comportamento) e a diversidade de discursos (nível abstrato). É preciso analisar como

Desta maneira, o papel do Capital Social pode construir uma consciência de capacidade, isto é, um entendimento da possibilidade de ação (*empowerment*) a fim de tornar o indivíduo ou o grupo emancipado.

Nahapiet e Ghoshal (1998) recolocam a centralidade das proposições de Bourdieu de que as redes de relações constituem um recurso valioso para o Capital Social. E esta centralidade está nas redes de familiaridade e de reconhecimento mútuo. Os autores trabalham o conceito do Capital Social com três dimensões: estrutural, relacional e cognitiva. Nesse trabalho, há o argumento de que essas dimensões são importantes para a criação de capital intelectual, como mostra a **Figura 2** abaixo.

**Figura 2 – Capital Social para a criação de Capital Intelectual**



Fonte: NAHAPIET; GHOSHAL, 1998, p. 251.

diferentes discursos apresentam diferentes comportamentos para públicos diferentes, e analisar os resultados práticos a que leva este jogo entre normas, discursos e comportamentos” (DURSTON, 2001, p. 7).

A dimensão estrutural tem como característica o padrão de conexões entre os atores, de uma organização ou comunidade, ou o grau de conectividade dentro da rede de relações. Tal dimensão colabora para o surgimento de conhecimento por meio dos nós de rede que facilitam o acesso a recursos e oportunidades.

A dimensão relacional caracteriza-se pelas relações pessoais entre os indivíduos, considerando questões como confiança interpessoal, normas e sanções nos comportamentos, obrigações e expectativas. Para a dimensão relacional, a confiança interpessoal contribui para a criação de conhecimento em contextos nos quais há grande incerteza e ambiguidade, pois mantém os atores juntos por meio de expectativas e crenças comuns e não pela clareza dos propósitos e certeza dos resultados da ação conjunta.

A dimensão cognitiva tem atributos nos recursos que fornecem representações, interpretações e significados partilhados entre as partes, incluindo linguagem e códigos partilhados. Na dimensão cognitiva, a linguagem partilhada é o meio da formação de um discurso comum inserido em um contexto social e histórico determinado (NAHAPIET; GHOSHAL, 1998).

Assim, depois de evidenciar tantas abordagens e entendimentos do Capital Social, torna-se claro que existem diferenças significativas em torno do conceito, mas há a certeza da capacidade de atores estratégicos alterarem os estoques de Capital Social nos agentes de uma comunidade. Entretanto, Balestro (2006) sugere, por meio de Granovetter, a necessidade de conhecer como alterar as estruturas de redes sociais por atores estratégicos.

Nesse sentido, as localidades nas quais as organizações populares econômicas foram criadas seguiram os seguintes motivos: a coesão social (interação), a educação (aprendizado) e a inovação. Essas serviram como agentes de mobilização de esforços e de recursos materiais e imateriais com vistas à formação do Capital Social, que resulta no “empoderamento” local do agente.

Portanto, para mensurar o Capital Social, esta pesquisa utilizou-se da análise de Balestro (2006) sobre a contribuição de Adler e Kwon (2000), na qual ele afirma:

O capital social pode se inscrever em duas definições amplas (ADLER; KWON, 2000). Em uma delas, ele constitui um recurso que facilita a ação de um determinado ator, um recurso presente na rede social que vincula o ator aos demais. Os laços diretos e indiretos com outros atores na rede facilitam a ação do indivíduo. Na outra definição, o capital social constitui uma espécie de bem público usufruído por todos que pertencem às estruturas de atores coletivos (grupos, organizações, comunidades, regiões e até mesmo nações). Nesta última definição, o capital social confere coesão e benefícios sociais. O adjetivo *social* para essa segunda definição se contrapõe ao privado. É social porque pode ser apropriado pelos integrantes do ator coletivo.

Contrariamente, para a primeira definição, o adjetivo social refere-se ao fato que o recurso está presente nas redes sociais (BALESTRO, 2006, p. 29).

Dessa maneira, tivemos como norte a segunda definição exposta na citação acima, para identificar se o Curso Técnico em Agropecuária (educação) está transformando as concepções dos assentados para uma consciência de compromisso com o bem público, com o envolvimento dos indivíduos na gestão política e econômica das localidades e com o repasse de responsabilidades e da democratização do poder. Isso para aumentar a participação social considerada como um processo de redefinição entre o público e o privado, dentro da perspectiva de redistribuir o poder em favor dos sujeitos sociais que geralmente não têm acesso a tal.

Quando se mensura Capital Social por meio de indicadores, é necessário considerar a dimensão social no processo de desenvolvimento. Assim, normas, costumes, cultura, valores, motivação ou solidariedade são indicadores a serem mensurados para que se tenha um aparato conceitual consistente. Isto é, é preciso mensurar bens sociais, psicológicos, cognitivos e institucionais convergindo para um comportamento cooperativo, a fim de que haja na comunidade um processo produtivo mais eficiente, efetivo e inovador (UPHOFF, 2000 *apud* JACOBI *et al.* 2004).

Para uma definição metodológica de indicadores, a verificação aconteceu sob a análise de duas categorias (dimensões), distintas mas complementares, sugeridas por Uphoff (2000): uma estrutural e outra cognitiva. Definidas assim pelo autor,

[...] a categoria estrutural está associada às diversas formas de organização social e de instituições locais, tanto formais quanto informais, que atuam como instrumentos para o desenvolvimento comunitário, como por exemplo, papéis, regras e procedimentos, assim como as redes de relações sociais que favorecem a cooperação, ou mais especificamente, o comportamento cooperativo mutuamente benéfico. O capital social estrutural é construído através de associações horizontais e redes sociais que mantenham processos de tomada de decisão transparente e coletivos, lideranças responsáveis e práticas coletivas. A categoria cognitiva é resultante de processos mentais reforçados pela cultura e ideologia de um grupo, mais especificamente, por normas sociais, valores, atitudes e crenças, que por sua vez, também contribuem para o comportamento cooperativo. Dentre esses valores incluem-se a confiança, solidariedade e reciprocidade, que compartilhadas entre os membros do grupo criam as condições para que os indivíduos trabalhem para o bem comum (UPHOFF, 2000 *apud* JACOBI *et al.* 2004, p. 11).

Logo, os elementos essenciais da primeira categoria beneficiam o comportamento cooperativo, pois reduzem os custos de transação, ao estabelecerem exemplos de conduta e de interações. Assim, há mais benefícios para a ação coletiva. Os elementos da segunda categoria

tornam os indivíduos com maior predisposição ao comportamento cooperativo, por que quanto mais há compartilhamentos, mais haverá cooperação. Portanto, normas, valores, atitudes e crenças, que estabelecem a dimensão cognitiva do Capital Social, propiciam racionalidade à ação coletiva. Mesmo que possível, em estruturas idealísticas, a independência dessas dimensões, no exercício do cotidiano é impossível a vivência de apenas uma por um período prolongado (UPHOFF, 2000, *apud* JACOBI *et al.* 2004)

Assim sendo, as duas categorias estão ligadas, pois mesmo que haja a fácil verificação das atitudes de associativismo, esse é resultante de um processo cognitivo. Logo, os aspectos estruturais são observáveis, mas os cognitivos dependem de uma interpretação subjetiva. Dessa maneira, Uphoff (2000) assevera a conexão entre as duas categorias de análise.

Primeiro, a concepção de Capital Social como um fenômeno bidimensional, de forma conceitualmente estruturada, nos permite reduzir a distância entre as explicações racionalista e culturalista para a existência da ação coletiva. Fica evidente que o comportamento raramente é motivado apenas por aspectos instrumentais ou emotivos/ cognitivos. Na verdade, o comportamento humano é uma resultante da interação entre esses dois aspectos (UPHOFF, 2000, *apud* JACOBI *et al.* 2004, p. 13).

Para evidenciar se houve uma relação entre o Curso Técnico em Agropecuária e o fomento de estoques de Capital Social com vistas ao desenvolvimento regional, Jacobi *et al.* (2004, p. 15) delimitam subcategorias inseridas nas duas grandes categorias expostas acima, que foram usadas para analisar o questionário e as entrevistas realizadas.

Na categoria estrutural, os indicadores para avaliar foram dois, classificados em categorias, que são: as “características organizacionais dos grupos sociais” e “a representação das redes sociais”. A primeira buscou identificar elementos de participação e organização, mobilização, liderança e infraestrutura. A segunda buscou identificar “elementos de parceria” e a “rede das organizações”, na investigação para verificar os estoques de Capital Social, isto é, a confiança entre os agentes das instituições.

Na categoria cognitiva, na qual é mais subjetiva a apreciação, as subcategorias de investigação foram os atributos “confiança”, “cooperação” e “reciprocidade”.

Logo, os estoques de Capital Social obedecem às situações nas quais haja a construção de relações entre a comunidade de uma determinada região a partir da influência de um ator estratégico, nesse caso, o IFB. Diante deste fato, é provável o empoderamento dos sujeitos e a ocorrência do desenvolvimento local.

## 2.2 O CAPITAL SOCIAL E O EMPODERAMENTO (*EMPOWERMENT*)

Para delimitar “empoderamento”, é necessário antes conceituar “poder” e é importante elencar e diferenciar os vários tipos de práticas de poder: o “poder sobre” (esse evidencia o controle que pode ser contraposto com resistência ou aceitação); o “poder para” (esse é um poder generativo ou produtivo que possibilita ações sem dominação); e também o “poder com” (que emite um sentido de que o todo é maior do que a soma das partes, especialmente quando um grupo enfrenta os problemas de maneira conjunta). Neste último, é evidente que muitas pessoas agindo juntas podem produzir mudanças mais facilmente. Há também o “poder de dentro” (esse comprova que a força espiritual que reside em cada um de nós é que nos faz humanos), no qual reside a base da autoaceitação e do autorrespeito, que por sua vez significa o respeito e aceitação dos outros como iguais. Este poder permite que uma pessoa mantenha um posicionamento firme, ainda que a maioria possa estar contra.

Consequentemente, empoderamento não é simplesmente a implicação de alcançar o “poder sobre”, mas pode (deve) ser também o progresso de “poder para”, “poder com” ou “poder de dentro”. Estas formas de poder não são finitas, mas podem encorpar com a prática. Um grupo exercendo estes poderes não necessariamente reduz o poder dos outros.

Nesta perspectiva de empoderamento, a compreensão da dominação está associada às relações de poder, que são múltiplas e estão profundamente enraizadas em sistemas de redes sociais. O empoderamento de pessoas ou grupos nesta visão não implica necessariamente a perda de poder de outros, conquanto provoque mudanças que podem levar a esse fato.

Foucault defende um outro ponto de vista sobre o poder. Para ele, o poder não é uma substância finita que pode ser alocada a pessoas ou grupos. Para Foucault, o poder é relacional, é algo que somente existe quando se usa, é constituído em uma rede de relações sociais entre pessoas que têm algum grau mínimo de liberdade. Sem poder, as relações não existiriam. Esta compreensão inclui a resistência como uma forma de poder (uma ação sobre outra ação), sendo que onde há poder, há resistência. Foucault focaliza na micropolítica, no exercício do poder em pontos localizados e enraizados em redes sociais.

Após uma breve explicação sobre o conceito de poder, foca-se agora na questão do empoderamento e sua relação com o Capital Social. Assim, entende-se este termo como o processo de fortalecer a autoconfiança de grupos ou indivíduos desfavorecidos, na busca de

capacitá-los a articular avanços para o bem comum e de sua comunidade. Logo, atributos como autonomia, capacidade de intervenção, participação, discussão e decisão são características deste conceito, e por meio desses propiciam condições para que o indivíduo seja capaz de autodeterminar e autorresponsabilizar a sua própria vida.

Assim, iniciamos com Durston (2001, p. 33), o qual relata que o empoderamento é um processo “consciente e intencionado que tem como objetivo a igualação de oportunidades entre atores sociais excluídos, e de nivelamento para cima de atores débeis”. Isto é, simplesmente, oportunizar habilidades e autoridade para os menos favorecidos.

Para Durston (2001, p. 34), existem seis condições necessárias para o empoderamento pleno, e são elas:

1. A criação de espaços institucionais adequados para que setores excluídos participem no quefazer político público;
2. A formalização de direitos legais e atenção com seu conhecimento e respeito;
3. O fomento a formas de organização em que as pessoas que integram o setor social excluído possam efetivamente participar e influir nas estratégias adotadas pela sociedade;
4. A transmissão de capacidades para o exercício da cidadania e da produção, incluindo os saberes instrumentais essenciais, além de ferramentas para analisar dinâmicas econômicas e políticas relevantes;
5. A criação de mecanismos e controle sobre recursos e ativos (materiais, financeiros e de informação), para possibilitar o efetivo aproveitamento de espaços, direitos, organização e capacidades, em igualdade de condições com outros atores;
6. Uma vez construída esta base de condições facilitadoras de empoderamento e construção de um ator social, torna-se relevante uma participação efetiva, com a apropriação de instrumentos e capacidades propositivas, de negociação e executivas.

Portanto, Abramovay (2000, p. 383) destaca que “a acumulação de Capital Social é um processo de aquisição de poder (*empowerment*, na terminologia que vem se consagrando junto às organizações de desenvolvimento) e até de mudancas na correlação de forças no

plano local”. Logo, comentando sobre a importância do fortalecimento do Capital Social dos territórios para o desenvolvimento rural, Abramovay(2000) assevera que:

construir novas instituições propícias ao desenvolvimento rural consiste, antes de tudo em fortalecer o Capital Social dos territórios, muito mais do que em promover o crescimento desta ou daquela atividade econômica. [...] O desafio consiste em dotar as populações vivendo nas áreas rurais das prerrogativas necessárias a que sejam elas os protagonistas centrais da construção dos novos territórios. **As populações como protagonistas dos mercados como construções sociais** (ABRAMOVAY, 2000, p. 388, **grifo meu**).

Dessa forma, relacionar a noção de empoderamento com a proposta de constituição de Capital Social tem como foco, sugerido, realizar práticas de intervenção na realidade como forma de mudar o movimento de repúdio à vida política, a estagnação e o conformismo com a situação atual. Estas práticas devem estar aliadas a temas que politizem as pessoas alocadas em comunidades que recebem a intervenção com noções de direitos, cidadania e engajamento cívico, sempre em atividades grupais. Todavia, esta interferência deve superar a simples participação passiva na comunidade e deve sim proporcionar um conhecimento crítico, mesmo até sobre as estruturas postas no cotidiano como associações, cooperativas, e outras.

Por conseguinte, articular os conceitos de Capital Social e empoderamento apenas corroboram uma atitude teórica e intencional com fim na mudança da realidade local. Logo, a ação de empoderar pode ser considerada por alguns teóricos como um fator determinante para a acumulação de Capital Social, como afirma Silveira (2006):

[...] o ato de empoderar pode ser visto como fator determinante no desenvolvimento do Capital Social, no que se refere à constituição de projetos coletivos no conjunto de uma comunidade ou instituição e no despertar do senso de responsabilidade, de solidariedade e de cooperação (SILVEIRA, 2006, p. 262).

Entretanto, Durston (2001) relata que muitos programas de combate à pobreza, incluindo os que foram concebidos e implementados em contextos democráticos, tiveram resultados decepcionantes. Esse fato tem como gênese o apadrinhamento político que todos os governos passam, o que é um aspecto da democracia parlamentar, juntamente com o *lobby*, pelas tentativas de diferentes grupos e atores estatais de controlar espaços, gerando o clientelismo. A burocracia é um exemplo de fator excludente do clientelismo, pelo fato de que as regras estão postas pelos interessados diretos no processo, isto é, o Capital Social de grupos

privilegiados serviu, em parte, para excluir os pobres, de forma sistemática, desses privilégios e em outros lugares para enfraquecer o Capital Social coletivo desses.

Todavia, os patrocinadores paternalistas reduzem a confiança entre facções dentro da comunidade pobre e incentivam a captura das instituições locais por uma facção privilegiada. Muitas vezes, o primeiro passo para a formação de Capital Social em má reconstrução é o raio de confiança da comunidade e a reconquista, pela maioria, das instituições em associações locais. Não há muitos avanços no fim dessa relação de dependência, mas caminhar para descobrir como diminuir os efeitos negativos do clientelismo autoritário é urgente.

Por fim, dependendo da ação dos patrocinadores do governo, pode haver mais ou menos Capital Social coletivo. Todavia, é mais do que necessário que as condições necessárias para atingir o empoderamento sejam alcançadas. E o Estado tem o dever de proporcionar meios para se chegar a esta finalidade.

### 2.3 ORGANIZAÇÕES INFLUENCIANDO OS ESTOQUES DE CAPITAL SOCIAL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EMPÍRICAS

O processo de transição democrática no Brasil evidenciou problemas relativos ao despreparo da sociedade em conviver com as instituições representativas, que se mantêm delicadas e com descrédito popular. Conseqüente, esses são agravados por questões econômicas e sociais insolucionáveis até o momento, o que impede uma socialização que incentive a eficácia política.

No Brasil, a crise de valores, dos símbolos e nas esferas socializadoras (família, escola e meios de comunicação), se liga a profundas alterações tecnológicas e econômicas. As pessoas estão pressionadas para o bom desempenho na carreira e o sucesso, seu tempo livre está mais voltado para a sua inserção no mercado de trabalho, o que os leva a posturas individualistas e distantes das relações de solidariedade requeridas para se ter Capital Social.

Abramovay (2000), em contato com os Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural no Sul do país, colocou uma questão, a ser respondida em grupo, sobre os obstáculos e trunfos para que a ação extensionista se convertesse em um processo de desenvolvimento. Os principais obstáculos apontados foram: falta de confiança dos

agricultores na própria capacidade; dependência dos membros da comissão com relação ao prefeito; sentimento do prefeito de que a comissão é um adversário ao seu próprio poder; ingerência político-partidária na vida das comissões; falta de preparo dos próprios técnicos; baixa participação da sociedade civil local nas comissões; baixa informação de seus membros; participação exclusivamente dos homens, com exclusão das mulheres e dos jovens. Assim sendo, Abramovay (2000, p. 10) destaca que “a ausência de estudos sistemáticos que avaliem e procurem estabelecer certas tipologias sobre o alcance e os limites da atuação das organizações de desenvolvimento rural é um sério obstáculo para o avanço da reflexão a respeito”.

Baquero (2003) buscou compreender como acontece o processo de desenvolvimento de interesses políticos em um contexto caracterizado pela desigualdade social e crescente pobreza, e analisa as possibilidades de constituir Capital Social como fator de *empowerment* dos setores afastados. Na essência, o artigo dele pretendia responder a pergunta: “É possível dar poder (“*to empower*”) aos cidadãos individualmente, aumentando sua capacidade colaborativa em contextos caracterizados por práticas políticas tradicionais, por padrões de desigualdade social e em ambiente de desconfiança generalizada?” (BAQUERO, 2003, p. 84).

Os dados examinados sugeriram a existência de uma cultura política pouco participativa, tanto na situação convencional quanto em práticas associativas. Contudo, paralelamente, eles evidenciam a necessidade de se organizarem os grupos existentes, promoverem a formação de associações para alcançar metas instrumentais e criarem as condições para uma cooperação mais ampla ou Capital Social Público. Esses dados analisados mostraram que o senso de comunidade gerado pelas instituições convencionais da democracia é mínimo (BAQUERO, 2003).

Nesse sentido, o Capital Social como instrumento de *empowerment* das pessoas para agirem coletivamente pode ser o “tempero” que estava faltando para atingir uma democracia que atenda as demandas de grupos tradicionalmente excluídos. E Baquero (2003) destaca que “aceitar tal proposta, entretanto, envolve reconhecer que os paradigmas tradicionais que privilegiam soluções técnicas devem ser substituídos por outros que incorporem a dimensão subjetiva e social da democracia”. Logo, tomar essa posição requer a desconstrução do conhecido e iniciar uma nova práxis mais consequente e propositiva.

Nas investigações de Nazzari (2007), há a crença de que são incipientes no Brasil pesquisas relacionadas ao conceito de Capital Social e socialização política. Também se observa a deteriorização de algumas redes sociais, em contrário à aparente revitalização

da vida política e comunitária em nível nacional. Nesta direção, percebe-se a existência de baixos índices de confiança, cooperação e participação na vida comunitária, variáveis que evidenciam níveis baixos de estoque de Capital Social.

Os assuntos de política não despertam o interesse. Já a televisão é a principal fonte de informação e assim, a maior influência sobre as atitudes políticas. Todavia, de acordo com os dados de escolas públicas e privadas de Curitiba e Cascavel, do Estado do Paraná, a participação em atividades associativas é maior nas escolas públicas e no interior, portanto, estes apresentaram estoques maiores de Capital Social na variável “participação política”. Observou-se, assim, falhas no processo de socialização na escola e em outras instituições promotoras de relações sociais, pois não houve a percepção da importância da participação política, simplesmente porque não enxergam como participar e nem mesmo há motivação para se aliar a outras pessoas (NAZZARI, 2007).

Já Bitencourt (2009) demonstra, em sua pesquisa de investigação sobre a influência da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (EAFS) no desenvolvimento regional da microrregião do extremo sul catarinense, uma maior inserção dos egressos em empresas, embora um número considerável de egressos tenha retornado para suas propriedades. Isso se dá porque a região da Associação dos Municípios do Extremo Sul de Santa Catarina (AMESC) se caracteriza pela agricultura familiar, sendo composta, especialmente, por pequenos produtores que atualmente despontam como imprescindíveis na transformação do espaço rural. E o autor destaca que

essa transformação propõe um novo modelo de desenvolvimento rural sustentável, desenvolvimento este, que deixa de pautar-se na química e no uso intenso do solo, passando a centrar-se na preservação do meio ambiente com a utilização de técnicas de produção mais ecológicas e sustentáveis, onde também a pluriatividade desponta como alternativa para a melhoria de vida do pequeno produtor (BITENCOURT, 2009, p. 128).

Neste contexto, verificou-se que a EAFS operou um importante papel frente às necessidades e possibilidades de inclusão do pequeno produtor rural, dando-lhe o conhecimento necessário para empoderar os agricultores da região e assim se tornarem protagonistas de seu desenvolvimento e, em conjunto com os demais, desenvolverem a região (BITENCOURT, 2009).

Na intervenção empírica de Carvalho (2012), houve uma percepção do pesquisador de que as ações educativas de educação profissional e inovação tecnológica nas comunidades rurais do Vale do Guaribas refletiram a formação de um ativo de Capital Social, pois houve um aumento de venda direta de mel para outros Estados. Isso diminuiu a ação de

intermediários, aumentou a participação e organização dos atores sociais no empreendimento de economia solidária (EES) da CASA APIS, elevou o nível de participação e organização dos Agentes de Desenvolvimento Regional Sustentável (ADRSs) nas comunidades rurais onde atuam. Com isso, inseriram-se muitas alterações na realidade local, fazendo com que os apicultores passassem a construir uma nova realidade, superando suas dificuldades e participando de algumas atividades educativas (curso, oficina ou capacitação) sobre cooperativismo e associativismo, organizadas por entidades parceiras da CASA APIS nos últimos 12 meses. Nos elementos “confiança”, “reciprocidade” e “cooperação”, na condição de definidores do Capital Social cognitivo, há o entendimento dos mesmos como, ao mesmo tempo, motivadores e percussores da existência e da manutenção do estoque de Capital Social entre os ADRSs da CASA APIS.

Dessa maneira, é palpável que as organizações (no caso desta pesquisa, a organização é a escola) precisam estar conscientes de que suas ações devem estar alinhadas para que sejam fomentados o associativismo, o entendimento da necessidade de se ter uma rede de relações horizontais, práticas cooperativas, reciprocidade e confiança.

### CAPÍTULO 3 MÉTODO

O objeto desta pesquisa tem como foco identificar empiricamente a atuação do câmpus Planaltina na realidade dos assentados da região de Águas Emendadas. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é analisar em que medida existe influência do Curso Técnico em Agropecuária, ofertado pelo câmpus Planaltina, na formação do Capital Social com vistas ao desenvolvimento regional dos assentamentos da região de Águas Emendadas.

E os objetivos específicos da dissertação são:

- } identificar se o curso ofereceu atividades e condições para o fomento do Capital Social em assentamentos da reforma agrária na região de Águas Emendadas;
- } verificar os níveis de estoque de Capital Social nos participantes do curso a fim de encontrar características organizacionais dos grupos sociais (formas de organização social), de redes de relações sociais e atributos como confiança, reciprocidade e cooperação;
- } verificar, através da percepção do líderes, características organizacionais dos assentados participantes do curso em redes de relações sociais no assentamento e demonstração de atributos como confiança, reciprocidade e cooperação dos mesmos.
- } verificar a percepção dos líderes comunitários sobre a relação dos parceiros do curso e o assentamento.

#### 3.1 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa utilizou uma abordagem de natureza quali-quantitativa a partir de uma dimensão empírica pautada na busca de respostas. Ou seja, o estudo buscou descrever o fenômeno mediante uma modalidade de investigação que apresenta, em sua natureza, uma visão de mundo a partir da perspectiva do sujeito, implementada mediante a coleta de dados quantitativos e qualitativos: a denominada pesquisa quali-quantitativa.

Desta maneira, a escolha da modalidade de investigação denominada “pesquisa quali-quantitativa” não pode ser justificada somente pelo objeto desta pesquisa, mas reside no fato desta abordagem apresentar de forma clara, em sua natureza, uma visão de mundo a partir da perspectiva do sujeito e da análise de dados quantitativos. Ademais, esta investigação apresenta depoimentos e dados quantitativos dos sujeitos da pesquisa. Assim, a abordagem do presente trabalho pode ser definida como sendo quali-quantitativa.

Segundo Creswell (2007), a vantagem de combinar as técnicas quantitativas e qualitativas é a triangulação dos dados para entender melhor todas as possibilidades dos resultados, principalmente a possibilidade da emergência de novas facetas do fenômeno. O entrelaçamento de dados qualitativos e quantitativos permite um entendimento que nenhum dos métodos isoladamente pode oferecer.

Conforme esta linha de pensamento, cabe destacar que o percurso desta investigação científica utilizou a abordagem de pesquisa quali-quantitativa, pois o presente trabalho implicou na necessidade de lidar com uma grande variedade de dados empíricos e descritivos (qualitativos e quantitativos), embasados em perspectivas pessoais dos sujeitos da investigação e em levantamentos numéricos.

De tal forma, para atender aos objetivos deste estudo, o pesquisador tomou por base três perspectivas: na primeira, a dos professores do curso para identificar se as atividades estimularam os estudantes a aprimorar sua capacidade colaborativa em rede de relações e também seus atributos cognitivos; na segunda, uma mensuração dos estoques de Capital Social dos participantes do curso; e na terceira, a visão dos líderes dos assentamentos participantes para, mediante a percepção destes sobre os estudantes, recolher informações para perceber alterações ocorridas nas atitudes dos participantes no processo colaborativo da comunidade na qual estão inseridos. Isso porque as perspectivas dos sujeitos e sua contextualização são importantes para orientar as análises a partir da imersão nos objetos empíricos da pesquisa. Deste modo, não é o objetivo neste momento refletir sobre a fundamentação teórica e os resultados da pesquisa, mas sim refletir sobre como foram constituídos os objetos empíricos, bem como os sujeitos da investigação.

### 3.2 AMOSTRA

Nesta seção, em continuidade às considerações acerca da operacionalização da pesquisa, firmam-se a seguir os sujeitos da investigação: professores do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia oferecido pelo câmpus Planaltina do IFB; estudantes do curso que são assentados da reforma agrária na região de Águas Emendadas; e os líderes comunitários que representam cada um dos assentamentos participantes desse curso. Para efetuar a investigação, em princípio o pesquisador solicitou o consentimento dos mesmos como colaboradores, com vistas a expor a relevância deste trabalho.

Em relação aos professores do curso, apenas 8 (oito) responderam as perguntas a fim de identificar se o curso ofereceu atividades e condições para o fomento do Capital Social em assentamentos da reforma agrária na região de Águas Emendadas. Nenhum membro da Direção do câmpus Planaltina ou sequer a coordenação do curso sabia a quantidade dos professores que participaram, durante o período de 2 (dois) anos, do curso. Logo, é indeterminável a porcentagem de professores respondentes que representa o total da amostra. Desses professores, temos um doutor, seis mestres, e um graduado. Dos oito professores, seis são professores de áreas específicas do ambiente rural e dois de disciplinas propedêuticas.

Quanto aos estudantes do curso, no momento da coleta dos dados empíricos, o curso estava na sua última semana. Essa aconteceu no câmpus Planaltina no “tempo escola”. Segundo informações da coordenação do curso, havia 25 (vinte e cinco) estudantes realizando o curso, isto é, ocorreu uma evasão na ordem de 37,5% do número absoluto de 40 (quarenta) que iniciaram o curso. Logo, dos 25 (vinte e cinco) estudantes, responderam ao questionário 21 (vinte e um), representando uma amostra de 84% da população total.

Tendo em vista o número de assentamentos participantes do curso, que foram 17 (dezessete), como mostra a **Figura 3**, optou-se por entrevistar apenas os líderes, uma vez que houve mais de um assentado no curso. Assim, é possível comparar atitudes colaborativas de mais de um indivíduo participante do curso e deste modo, perceber se realmente houve influência da EPT nos aumentos de estoques de Capital Social, a partir da visão do líder. Um outro motivo é que durante a busca de identificar os líderes nos assentamentos, onde havia o registro de apenas um participante, por três vezes o líder desconhecia o curso e assim, qual assentado estava participando do mesmo.

**Figura 3 – Levantamento de assentamentos participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, em 2012**

UF	Município	Assentamento	Estudantes atendidos
GO	Água Fria de Goiás	Sonho Realizado	1
		Barra do Cigano	1
		Nova Jerusalém	1
	Cocalzinho	Santa Felicidade	1
	Formosa	Vale da Esperança	2
		Barra Verde	1
	Padre Bernardo	Vereda I	2
		Vereda II	2
		Colônia I	2
		Colônia II	3
		Santa Helena	1
	Planaltina de Goiás	União Flor da Serra	4
		Itaúna I	3
		Itaúna II	1
		Cigano	1
Nova Jerusalém		1	
DF	Brasília	Pequeno Willian	1

Fonte: Pesquisa de campo, 2012. Elaboração: EDNÍZIA KUHN, JULIANO GONÇALVES, TARCÍSIO KUHN, 2012.

**Fonte: Pesquisa de campo, 2012. Elaboração: Ednizia Kuhn, Juliano Gonçalves, Tarcísio Kuhn, 2012.**

Com relação aos assentamentos, houve um levantamento parcial da população a ser entrevistada, representando uma amostra de 43,75% da população total. É importante ressaltar que durante a coleta de dados o líder do assentamento Itaúna I e II é o mesmo, logo, a população total de assentamentos é 16 e não 17 como evidencia a figura 3. Portanto, 43,75% da população representa o valor absoluto de 7 assentamentos (Itaúna I e II, União Flor da Serra, Colônia II, Colônia I, Vereda I, Vereda II, Vale da Esperança).

Para melhor entendimento da validade da amostra [quali-quantitativa] utilizada no presente estudo, faz-se mister evidenciar o tamanho da amostra da pesquisa, composta por 8 (oito) professores do curso; 7 (sete) líderes de assentamento; e 21 (vinte e um) estudantes do curso que são assentados na região de Águas Emendadas.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados buscou-se atender aos objetivos definidos nesta pesquisa. Logo, utilizaram-se fontes de dados de origem primária e secundária, apoiadas em um modelo metodológico de pesquisa bibliográfica.

No tocante à pesquisa bibliográfica, o pesquisador recorreu aos referenciais teóricos disponíveis em relação aos temas Capital Social e educação profissional, desde livros, dissertações e teses, monografias, artigos científicos, publicações e artigos científicos, até jornais, periódicos, revistas e textos extraídos da internet, além de ter utilizado o projeto de Curso Técnico em Agropecuária, objeto desta pesquisa.

Durante a pesquisa de campo, a aplicação dos questionários e as entrevistas com os sujeitos da pesquisa possibilitaram a obtenção de dados mais objetivos, fundamentais para a compreensão do fenômeno ora investigado, bem como de suas variáveis. Logo, segundo Rossman e Rallis (1998, *apud* CRESWELL, 2007, p. 87), o pesquisador qualitativo adota uma ou mais de uma estratégia de investigação como maneira de coletar dados suficientes para analisar o fenômeno.

Ressalte-se, na oportunidade, a variável principal utilizada neste estudo: a influência da EPT nos estoques de Capital Social da região rural de Águas Emendadas. Ou seja, as ações de ensino desenvolvidas com assentados da região de Águas Emendadas e seus efeitos na formação de estoques de Capital Social.

O questionário utilizado (Apêndice I) tinha o objetivo de verificar os níveis de estoque de Capital Social nos participantes do curso, a fim de encontrar características organizacionais dos grupos sociais (formas de organização social) e atributos como confiança, reciprocidade e cooperação.

O questionário empregado é proveniente de uma adaptação do questionário de Carvalho (2012). Esse pesquisador adaptou um questionário e o aplicou em um estudo de mensuração da influência da EPT na formação do Capital Social. O mesmo se baseou nas categorias de análise, conforme Uphoff (2000 *apud* JACOBI *et al.* 2004, p. 11), incorporando as duas categorias do Capital Social (estrutural e cognitivo) e dividindo-as, respectivamente, nas seguintes subcategorias: “características organizacionais dos grupos sociais (formas de organização social)”; “confiança”, “reciprocidade” e “cooperação”, as quais estão elencadas na **Tabela 2**.

**Tabela 2 – Capital Social: categorias e subcategorias, segundo Uphoff (2000, *apud* JACOBI et al., 2004), adaptado para a pesquisa**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Capital Social estrutural	Características organizacionais dos grupos sociais (formas de organização social)
Capital Social cognitivo	Confiança
	Reciprocidade
	Cooperação

Fonte: elaboração própria a partir de Uphoff (2000 *apud* JACOBI et al., 2004).

Os elementos da primeira categoria convergem para um comportamento cooperativo, pois constituem comportamentos e interações que tornam mais prováveis e desejáveis os resultados de ação coletiva. Os elementos da segunda categoria tornam os indivíduos mais predispostos ao comportamento cooperativo, pois na medida em que são amplamente compartilhados, tornam a cooperação mais provável. Logo, normas, valores, atitudes e crenças, que tornam tangível a dimensão cognitiva do Capital Social, são os componentes que permitem a racionalidade para a ação coletiva (JACOBI, 2004).

Para esta investigação, o pesquisador usou 2 (dois) roteiros de entrevistas (Apêndice II), aplicados com os sujeitos da pesquisa ou respondentes. O primeiro roteiro aplicou-se para os professores do curso, e o segundo para os líderes do assentamento. Os respondentes foram devidamente informados sobre todos os aspectos da pesquisa, e esclarecidos acerca de dúvidas que porventura surgiriam. Também foram comunicados, pelo pesquisador, que os dados e resultados individuais estariam sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes das entrevistas em nenhuma apresentação oral ou escrita. Desta forma, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento de Entrevista (Apêndice III).

Na entrevista semiestruturada para os professores (Apêndice II), o roteiro tinha como objetivo identificar se o curso ofereceu atividades e condições para o fomento do Capital Social em assentamentos da reforma agrária na região de Águas Emendadas. Portanto, apenas duas categorias de análise foram usadas para analisar a atuação da EPT (**Tabela 3**). Assim, a partir das respostas, é possível perceber os detalhes que o curso sofreu durante o seu percurso e assim, verificar se as atividades que aconteceram no curso estimularam os estoques de Capital Social nos estudantes do mesmo.

Tabela 3 – Categorias de análise para amostra de professores

CATEGORIAS
Atividades que colaboraram com os estoques de Capital Social
Atividades que <b>não</b> colaboraram com os estoques de Capital Social

Fonte: elaboração própria.

Essas categorias, construídas a partir das atividades propostas pelos professores, apontam se as atividades contribuíam com as categorias de análise do Capital Social, aumento nas características organizacionais dos grupos sociais, a partir dos estudantes, aumento de “confiança”, “reciprocidade” e “cooperação” nos estudantes assentados.

Já o roteiro aplicado nos líderes do assentamento (apêndice II) tinha como objetivo verificar características organizacionais dos assentados participantes do curso em redes de relações sociais no assentamento e demonstração de atributos como confiança, reciprocidade e cooperação dos mesmos. Também, verificou-se a percepção dos líderes comunitários sobre a relação dos parceiros do curso e o assentamento (**Tabela 4**).

Tabela 4 – Percepção dos líderes sobre Capital Social no assentamento: categorias e subcategorias segundo Uphoff (2000, *apud* JACOBI et al., 2004) adaptado para a pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Capital Social estrutural	Características organizacionais dos grupos sociais (formas de organização social)
	Rede de relações no assentamento
Capital Social cognitivo	Confiança
	Reciprocidade
	Cooperação

Fonte: elaboração própria a partir de Uphoff (2000 *apud* JACOBI et al., 2004).

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, para análise de todos os detalhes das falas dos respondentes. Tanto para os professores quanto para os líderes foram designadas letras aleatórias para classificar e analisar, sem um juízo de valor da atuação. Logo, o pesquisador estava “cego” para perceber qual ator estava atuando no momento da análise. A única diferença entre a transcrição de professores e líderes era que

antes das letras aleatórias havia a denominação “professor”. Assim, é possível identificar quando é um líder que está no contexto da discussão ou um professor.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A utilização de software para a análise de dados na pesquisa constitui-se atualmente como importante elemento do ponto de vista da otimização do tempo e de custo. Entre as diversas vantagens, é importante destacar a possibilidade de explorar, minuciosa e detalhadamente, os dados e suas relações. Ele possibilita, ainda, melhor organização e sistematização de dados e informação para auxiliar na construção conceitual e teórica da realidade empírica pesquisada. A partir das informações, é possível obter uma visão mais organizada e detalhada do modelo teórico, de modo que os recursos e benefícios computacionais favoreçam o andamento e aprofundamento da pesquisa.

Para análise dos dados empíricos, foi utilizado o software NVivo 10 (*free trial version*). Esse é um software criado pela empresa australiana QSR International, que se especializou no desenvolvimento de software de análise qualitativa de dados. As principais funcionalidades do NVivo 10 são: gestão de dados (organizar e recuperar dados em diversos formatos); gestão de ideias (organizar e acessar com facilidade as categorias de análise); pesquisa de dados (por meio de perguntas simples ou complexas, resgata informações significativas da base de dados da pesquisa); modelação visual (construção de modelo teórico a partir da relação com os dados), e relato da pesquisa (apresentar resultados obtidos em formato texto ou gráfico para a construção dos resultados da pesquisa).

Segundo Saur-Anaral (2010), o software NVivo permite ao pesquisador planejar, gerir, analisar e relatar investigações qualitativas na área das ciências sociais. Em relação a esse software, Teixeira (2010) afirma que ele

força o envolvimento do pesquisador com o material empírico. Exige a organização do material em eixos temáticos ou outras formas de categorização. Estimula pensar acerca das informações. Não substitui o pesquisador, mas potencializa os resultados da pesquisa aumentando o alcance e a profundidade da análise (TEIXEIRA, 2010, p. 4).

O desenvolvimento do trabalho no software NVivo 10 se constituiu em duas grandes etapas: 1) Criação e preparação do banco de dados, e 2) Análise e interpretação dos

dados. Em relação à análise dos dados da pesquisa, o questionário permitiu ao pesquisador inferir uma análise sobre os estoques de Capital Social nos estudantes do curso. No tocante à obtenção e tratamento dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com o software Nvivo 10 junto aos professores e líderes do assentamento da pesquisa, inicialmente foi feita a transcrição literal das falas dos entrevistados. Seguiu-se a leitura acurada do material transcrito, atentando-se para as versões contraditórias dos discursos dos respondentes. Em seguida, visando ao enquadramento de cada uma das falas dos respondentes ao problema e aos objetivos da pesquisa, as falas mais adequadas foram incorporadas e categorizadas de acordo com a consistência das mesmas e adequação às categorias e subcategorias do Capital Social, definidas pelo pesquisador.

Portanto, em resposta ao problema e aos objetivos formulados nesta pesquisa, e considerando a dificuldade de operacionalização das dimensões do Capital Social, convém destacar que a interpretação dos diversos instrumentos de coleta de dados e a análise dos resultados da investigação foram feitas mediante o estudo das formulações teóricas sobre Capital Social e a busca de evidências empíricas relacionadas à formação e ao fortalecimento do estoque de Capital Social entre os assentados da reforma agrária na região de Águas Emendadas.

Desta maneira, buscou identificar características organizacionais dos grupos sociais (formas de organização social) e de rede de relações sociais. E, também, atributos como confiança, reciprocidade e cooperação, de acordo com as categorias de análise, para, assim, evidenciar que os conhecimentos sistematizados da escola, detidos pelas pesquisas dos professores e suas atuações acadêmicas, influenciou a atuação dos assentados nas suas relações, com a finalidade de atuarem como agentes de desenvolvimento da região. Logo, tentou compreender em que medida o diálogo social entre os atores do mundo do trabalho e os professores está influenciando o fomento do Capital Social com vistas ao desenvolvimento regional.

## **CAPÍTULO 4 A EPT E A PROMOÇÃO DO CAPITAL SOCIAL: FORMULAÇÕES TEÓRICAS E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS**

Considerando o tema, os objetivos específicos e o problema desta pesquisa, e sob a luz dos procedimentos metodológicos adotados e o objetivo geral definido para a realização da averiguação – a qual procurou analisar em que medida existe influência do Curso Técnico em Agropecuária, ofertado pelo câmpus Planaltina, na formação do Capital Social com vistas ao desenvolvimento regional dos assentamentos da região de Águas Emendadas –, este capítulo traz a análise dos resultados da pesquisa.

Neste sentido, o capítulo visa compreender os resultados obtidos na pesquisa quanto à averiguação dos estoques de Capital Social nos estudantes do curso pesquisado, mediante a análise de formulações teórico-metodológicas, das dimensões empíricas, e partindo da análise das categorias fundamentais, propostas por Uphoff (2000, *apud* JACOBI *et al.*, 2004) para entender o Capital Social, estrutural e cognitivo.

Contudo, para perceber se a EPT influenciou os estoques de Capital Social nos participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, é necessário evidenciar, de forma independente, as informações adquiridas nas coletas de dados. É preciso entender a atuação do curso a partir das percepções dos professores, depois evidenciar os resultados do *survey* aplicado nos estudantes para medir os estoques de Capital Social, e por fim evidenciar a visão dos líderes do assentamento para apreender se houve percepções de mudança de atuação nos assentados participantes do curso.

Então se faz necessário demonstrar as evidências empíricas a partir da ótica de cada integrante da amostra para, no momento conclusivo desta pesquisa, poder entrelaçar essas percepções, com vistas a um melhor entendimento dos resultados desta pesquisa. Isso porque cada percepção tem suas evidências e características, que formaram o escopo deste capítulo. E Krishna (1999) evidencia que as propostas de mensuração do Capital Social têm as seguintes dificuldades:

Assumindo que nem todas as redes sociais estão estruturadas a partir da confiança mútua, como identificar aquelas para as quais a confiança exerce um papel central? E assumindo que nem todas as normas sociais contribuem para a coordenação e cooperação para o benefício mútuo, como diferenciá-las das que cumprem essa função? Será possível medir objetivamente normas e confiança? E será que é possível ponderá-las de acordo com sua

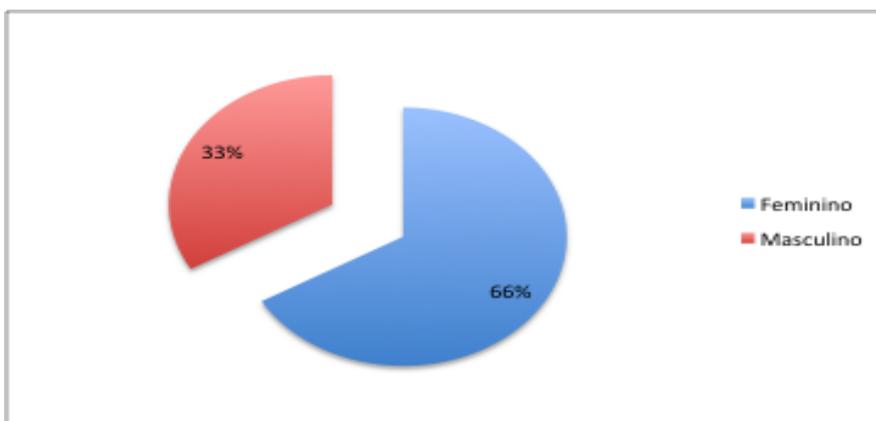
eficiência em promover comportamento cooperativo? (KRISHNA, 1999, *apud* JACOBI *et al.*, 2004, p. 15).

Portanto, sob esta lógica é possível perceber, e talvez responder, as respostas sobre as dificuldades de se evidenciarem estoques de Capital Social. Deste modo, antes da análise das informações referentes à operacionalização do conceito de Capital Social e a formação deste entre os estudantes do curso técnico, inicialmente, vale destacar que a partir das informações da primeira parte do questionário (QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO), a pesquisa apresentou resultados relevantes para a definição do perfil socioeconômico dos estudantes, tendo como direcionamento a caracterização quanto ao sexo (gênero), faixa etária (faixas de idade), nível de escolaridade ou educacional, situação de domicílio e nível de renda (rendimentos salariais). Assim, a partir destas informações, foi possível a montagem de gráficos que serão analisados, a seguir, caracterizando os estudantes participantes desta pesquisa quanto às condições socioeconômicas.

#### 4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES PESQUISADOS

Dos estudantes pesquisados que são assentados da reforma agrária na região de Águas Emendadas, 67% são do sexo feminino (**Gráfico 1**). Desse modo, há um predomínio de mulheres que finalizaram o curso. Logo, nesse caso, as mulheres tiveram maior persistência para finalizar o curso técnico.

**Gráfico 1 – Gênero da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia**

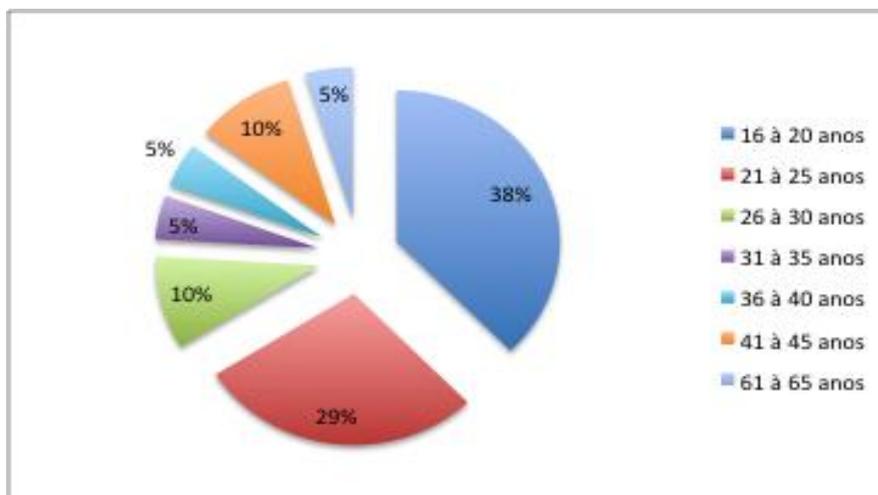


Fonte: *Survey* do autor.

Um elemento importante na definição do perfil socioeconômico dos estudantes do curso é a distribuição por faixas de idade. Nesse caso, percebe-se que, aproximadamente 76,19% dos pesquisados têm entre 16 e 30 anos de idade, como pode ser constatado no **Gráfico 2**. Logo, a Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, no seu artigo Art. 11, determina a faixa etária da juventude brasileira. Segundo Brasil (2005), “à Secretaria Nacional de Juventude, criada na forma da lei, compete, dentre outras atribuições, articular todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos [...]”. Portanto, a maioria dos estudantes é jovem, e Nazzari (2007) afirma que

a existência de lacunas na Ciência Política no que compete aos temas de Capital Social e da socialização política da juventude justifica a realização de estudos que visem buscar alternativas para o problema da cooperação social e para a estruturação de uma cultura política democrática (NAZZARI, 2007, p. 507).

**Gráfico 2 – Faixa etária da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia**

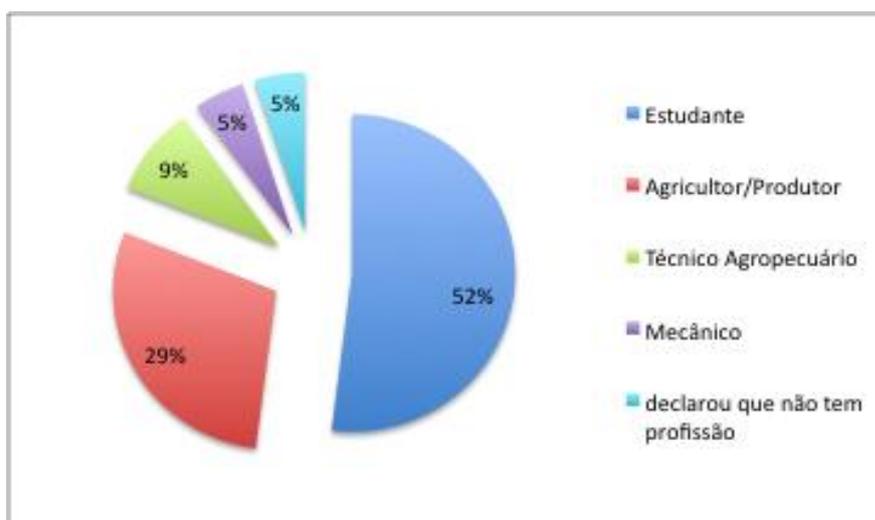


Fonte: *Survey* do autor.

No que tange à questão da escolaridade, 95% declararam ter o Ensino Médio, haja vista que essa era uma exigência do curso. E apenas 5% (que representa na amostra o número absoluto de 1 estudante) declarou que tem ensino superior completo.

Quando questionado sobre sua profissão atual, os estudantes responderam em sua maioria que são apenas estudantes (**Gráfico 3**). Esse fato é relevante, pois se esperava que eles se declarassem agricultores ou algo próximo, uma vez que todos declararam que moram nos assentamentos, e o curso tinha com objetivo estimular práticas de manejo para a terra às quais eles têm fácil acesso.

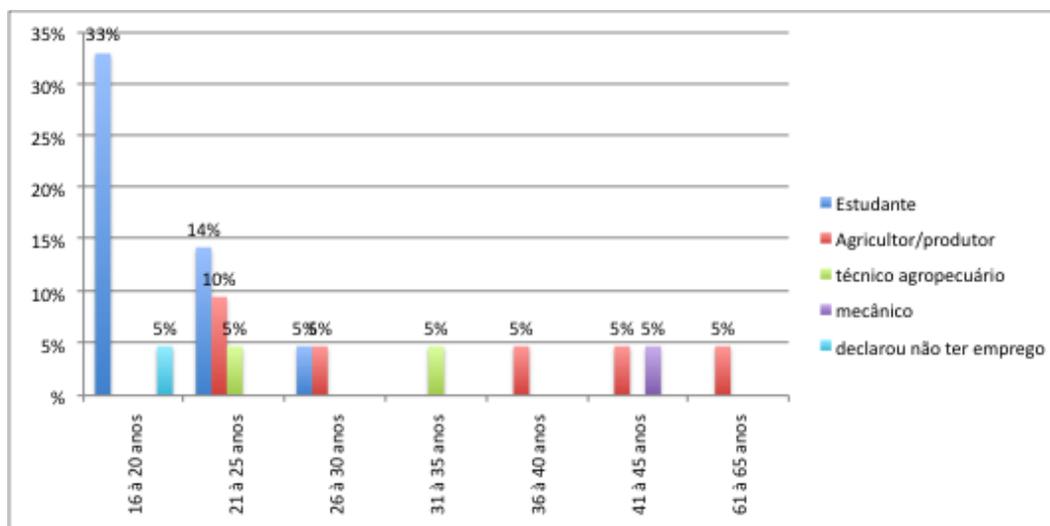
**Gráfico 3 – Profissão da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia**



Fonte: *Survey* do autor.

Quando se faz a relação entre idade e profissão declarada, percebe-se que aqueles que se declaram estudantes são, na maioria, os jovens, de acordo com o **Gráfico 4**.

**Gráfico 4 – Relação idade x profissão declarada da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia**



Fonte: *Survey* do autor.

É na fala de uma entrevistada, como líder de uma comunidade, que se percebe essa tendência:

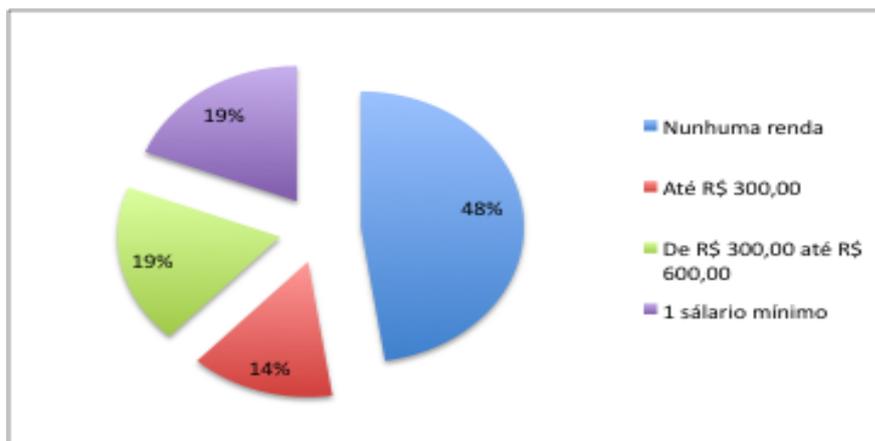
Pois é, o que a gente via era assim, mesmo aqueles jovens que nasceram na área rural, eles nem sempre desperta essa vocação em trabalhar na área rural. Eles acham até que é um trabalho muito desgastante e que as vezes não dá lucro, não aumenta tanto a renda da família e a gente via que os jovens querem estudar e fazer cursos mais voltados para a área urbana, sair da propriedade estudar fora e às vezes nem voltar como é o caso de outros jovens que já cursaram o ensino médio regular. Então, a gente sempre teve essa vontade de ter cursos na área, a gente [...] (ENTREVISTADO EM).

De acordo com a lógica atual – na qual há necessidade cada vez mais de qualificação para poder atender as tendências de mercados e mudanças de tecnologias –, as agências socializadoras, que por sua vez são consideradas nesta pesquisa como a escola, estão cada vez mais preocupadas em estabelecer características próprias para o mercado. Assim, tornam-se individualistas e consumistas e esquecem suas origens, como afirma Nazzari (2007):

Atualmente, constata-se que as agências socializadoras foram transformadas pelo impacto das novas tecnologias. A nova estrutura familiar e a maior preocupação dos pais com o mercado de trabalho reduzem o tempo de convivência familiar dos pais com os filhos. A escola, por sua vez, também prioriza a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, baseada na necessidade de geração de Capital Humano. Ambas as agências preocupam-se em habilitar os jovens para o mercado, mais competitivo e excludente, reforçando antes valores individuais e consumistas que incentivando a formação do Capital Social (NAZZARI, 2007, p. 510).

Na continuidade de traçar o panorama do perfil socioeconômico, esta investigação colheu, também, informações sobre o nível de renda dos estudantes, como mostra o **Gráfico 5**.

**Gráfico 5 – Rendas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia**



Fonte: *Survey* do autor.

Esses dados evidenciam novamente que a maioria dos estudantes desse curso é jovem e está iniciando sua vida nas atividades laborais. Contudo, o mesmo quadro demonstra que não houve qualquer pessoa do curso que declarou rendimentos maiores do que o salário mínimo. Como há estudantes com mais de 30 anos, percebe-se, como tendência, que o máximo que se pode atingir em nível salarial nessa região é apenas um salário mínimo. E segundo a fala de um entrevistado, líder de assentamento, esse fato é proveniente de aposentadoria e dos programas sociais do governo federal:

[...] Ninguém está conseguindo produzir muito ali não, quem recebeu o PRONAF compraram bois. Soltaram os bois pra comer, mas não tinha o mato. Então, tiveram que vender os bois para fazer plástico, quando tinha pasto não tinha mais gado aí nem dinheiro mais, então o povo vive de rocinha. Quem se mantém ali é aposentado e quem tem esses programas do governo, mas dentro da agricultura não tem ninguém que se sustente pra sobreviver [...] (ENTREVISTADO RV).

Portanto, este é o perfil dos estudantes desse curso e a realidade socioeconômica na qual eles vivem. Logo, a partir de agora serão evidenciados os dados empíricos de acordo com as categorias de análise utilizadas nesta pesquisa.

## 4.2 A ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Neste momento da discussão, o foco é identificar os meandros, a partir da visão dos professores, do curso. Assim, é importante conhecer as conclusões de Baquero (2003) sobre os mínimos ganhos produzidos por instituições convencionais devido ao funcionamento deficiente dessas:

Os dados analisados mostram que o senso de comunidade gerada pelas instituições convencionais da democracia é mínimo. Os déficits democráticos criados pelo funcionamento deficiente das instituições convencionais da democracia representativa têm produzido orientações nos cidadãos de repúdio à forma como se pratica a política atualmente, levantando a necessidade de criar mecanismos societários de fiscalização dos gestores e instituições políticas (BAQUERO, 2003, p. 104).

Contudo, como esta pesquisa visa perceber além das evidências quantitativas, é possível, também, perceber essa dificuldade na fala dos professores:

Também aprendi que não entro novamente neste barco enquanto a instituição não assumir o comando, e compreender o curso como uma atividade oficial. Aprendi muito, mas fiquei com a sensação de impotência, diante dos processos que ficaram emperrados na burocracia e falta de apoio institucional (PROFESSOR IAA).

O que o professor ora entrevistado relata é um certo descaso da instituição que promoveu o curso, que, neste caso, é o câmpus de Planaltina do IFB, pois há muitas evidências de desorganização. Nesse sentido, um fato relevante a ser considerado e encontrado na coleta de dados é de que, até o presente momento, o curso não tem a aprovação do Conselho Superior da Instituição, isto é, o mesmo não poderia ter selecionado estudantes e muito menos se iniciado. E agora não pode emitir certificados de conclusão. Isso impede que os estudantes possam conseguir empregos, pois não são capazes de comprovar sua certificação:

A história desse curso é a história das migalhas né, infelizmente, por mais que a gente brigou com todo mundo, tentando dizer que não era isso, que a gente tinha que avançar. Tanto que até hoje a gente não conseguiu regularizar o curso, mesmo ele tendo acabado. Assim, os professores mais progressistas, na linha de um entendimento da importância, ciclana e fulano, saíram frustradíssimos, pois assim como eu, tinham o conhecimento da importância de um curso que fizesse a diferença nesses aspectos que tu questionou e colocou, cooperação agroecológica, dessa relação que o território tem, que a gente tinha nas mãos (PROFESSOR MCP).

E, talvez, devido à falta dessa aprovação do curso, outros fatos apontados pelos professores – como o não reconhecimento da carga horária ministrada no curso e o não pagamento de diárias para o deslocamento de professores até os assentamentos – aconteceram e fizeram com que houvesse uma desmotivação por parte da equipe de docentes a não realizar as atividades com tanto afinco. É o que mostram as falas a seguir:

É uma pena que não sejam cursos regulares dos IFs, pois entrando como um “projeto”, não teve a adesão necessária dos professores. E a instituição encarava o curso do Pronera como um projeto particular dos professores envolvidos. A carga horária das aulas, por exemplo, não era contabilizada na carga horária dos docentes envolvidos. Parecia que era um favor para a instituição (PROFESSOR IAA).

Para fazer o “tempo comunidade”, o projeto necessitou contar com a boa vontade dos docentes, já que a burocracia travou até diárias de campo, ficou como um voluntariado (PROFESSOR IAA).

Um professor evidencia que a simples vivência em uma escola federal é capaz de aprimorar aspectos cognitivos:

Acho que o próprio fato de estudar em uma escola federal, dispor de uma estrutura de ensino como o câmpus Planaltina, participar de eventos acadêmicos e visitas técnicas, e conviver com professores com alto nível de qualificação, já contribui para desenvolver o aspecto confiança. Na componente Estudos Regionais, foram debatidas questões de reciprocidade e cooperação, sobretudo ao abordar o tema cidadania e ética (PROFESSOR TRK).

Todavia, retomamos a discussão teórica sobre como deve ser a atuação das instituições educacionais, reportando a Frigotto (2001), para quem

[...] não se pode tomar a educação profissional como política focalizada nem de geração de emprego, nem como preventiva ao desemprego e estratégia para nos integrarmos ao mundo globalizado. As políticas de emprego, renda e de nossa inserção soberana no plano mundial, estão inscritas num projeto alternativo de desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico, onde o ser humano se constitui o centro e a medida e não o mercado ou o lucro. [...] Por fim, o horizonte de sociedade e de educação geral ou profissional demandam um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas (FRIGOTTO, 2001, p. 83).

Dessa forma, é importante empoderar o indivíduo para que o mesmo seja capaz de modificar a sua realidade e que essa modificação aconteça em um ambiente colaborativo entre outros indivíduos e organizações.

Assim, convergirmos para o apontamento mais importante desta pesquisa: A não caracterização da Pedagogia da Alternância como metodologia do curso. Como já haviam constatado Kuhn, Gonçalves e Kuhn (2012),

mesmo o Instituto Federal tendo assumido parte dos custos necessários à matrícula e início do curso, algumas atividades centrais não foram realizadas, como por exemplo, a contratação de monitores para atuar principalmente no tempo-comunidade e realização das atividades do tempo-escola na Escola Família Agrícola de Padre Bernardo, no âmbito do assentamento Vereda II. Especialmente esses dois aspectos fizeram com que muitos dos fundamentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo não fossem alcançados, pois a inserção nas comunidades e a mobilização delas foram prejudicadas pela falta dos recursos humanos e financeiros necessários para tal fim. Esta situação corrompeu a essência da pedagogia da alternância transformando o curso numa espécie de modalidade semipresencial (KUHN; GONÇALVES; KUHN, 2012, p. 9).

Logo, a perspectiva da Pedagogia da Alternância, que é a construção do Projeto Pedagógico a partir de princípios democráticos, participativos, amplos, motivadores, criativos, eficientes e a construção do currículo de forma coletiva como um instrumento de luta são formas de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico, sua rotina, sua dependência, aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos administrativos. Logo, é a peça-chave do processo educativo, porque trata das finalidades e das metas, dá sentido e define a sua condução. E isso não aconteceu, como relata a fala de indivíduos da amostra:

A proposta metodológica pedagógica dele propõe uma formação de consciência política deste cognitivos e trabalhos cooperativos. Eles têm uma organicidade e uma pedagogia muito voltada para a pedagogia dos movimentos que foram pensados nos movimentos sociais do campo a onde se tem grupos de organicidade e setores de trabalhos um depende de todos e este todo depende de cada um. Tem setor do transporte, da educação, da saúde, setores da informação e todos os dias eles tem atividades no trabalho eles são formados para o trabalho e cooperativa assim como funciona uma cooperativa em alta gestão na participação coletiva nas decisões de todo o processo. Existem as assembleias que a gente chama de seminários integradores e tem também movimentos da organicidade pra que se forme esta consciência coletiva e de que só se consegue avançar se tiver a formação deste coletivo seja ali no curso seja na comunidade seja em qualquer outro espaço de trabalho. Logo, foi trabalho dentro do curso mas não reforçado no “tempo comunidade”. Este sim se perdeu no “tempo comunidade” e o curso e o “tempo comunidade” e o “tempo escola”, certo? No “tempo escola” isso foi exigido inclusive metodologicamente (PROFESSOR VPV)

Boa parte dos estudantes eram adolescentes que não tinham muita articulação e negociação de acúmulo para reuniões e tomadas de decisões para ações da comunidade. Então esses monitores eram a institucionalizações da comunidade dentro do IFB. Porquê, cobraríamos de quem? Dos monitores! Dos monitores dentro da comunidade as ações tinham que ser realizadas e não foram contratados! Não foram contratados e estava no projeto! (PROFESSOR VPV)

Acho que foi um dos principais fatores que atrapalhou no processo, essa falta de acompanhamento mesmo dentro da comunidade, sendo como professor, monitor, sendo de outras formas a gente teria que ter construindo mesmo se não tivesse o recurso (PROFESSOR WJB)

Seguindo a mesma tendência, Nazzari (2007), em um *survey* aplicado em estudantes do Paraná, concluiu que

a família começa a apresentar bons resultados na socialização dos jovens para o Capital Social. O que não se registrou nas demais agências socializadoras (escola, mídia, Igreja, grupos comunitários e associações) que não apresentaram índices satisfatórios de contribuição, no sentido de incentivar mecanismos que desencadeiem no comportamento juvenil o envolvimento em associações voluntárias, ampliando nestes a incorporação de crenças e valores de confiança e solidariedade, de modo a permitir o incremento de Capital Social (NAZZARI, 2007, p. 525).

Igualmente houve, na situação desta pesquisa, uma dificuldade organizacional da instituição. E esse fato é se deve à falta de contratação de professores ou monitores para atuarem nos assentamentos (o que descaracterizou a Pedagogia da Alternância); não

reconhecimento das aulas na carga horária do professor; e a falta da aprovação do curso no Conselho Superior da Instituição, impedindo, assim, a certificação dos estudantes.

Logo, normas homogeneizadoras, regras, diretrizes, parâmetros são necessários, mas realizar práticas de intervenção na realidade como forma de mudar o movimento de repúdio à vida política, a estagnação e o conformismo com a situação atual é mais latente. E Castioni (2010, p. 255) evidencia essas dificuldades do ambiente educativo em superar e revelar o caminho para uma educação de empoderamento: “Há um ambiente impregnado dessas normas homogeneizadoras de comportamentos, que tornam tal ambiente difícil de ser revelado, tanto aos que educam quanto àqueles que são sujeitos da ação do ato educado”.

Um fato destacado, mas de alta relevância, que traz a discussão sobre a forma de atuação da educação profissional no Brasil, e também atinge a instituição, é uma crítica que um professor realiza à atuação da mesma:

Vê a coisa dar certo ou não todo o coletivo categoria de classe seja sujeito do trabalho só funciona se eles se verem inseridos no coletivo. Se não se identificarem com o coletivo já era! E o IFB não se identifica com o coletivo do sujeito do campo. Quantos daqueles visitam comunidades rurais? Quantos daqueles conhecem a realidade de programa de assentamento? Quantos colegas se propõem a sair da sua sala de aula? Dessa forma, você vê a intencionalidade do processo! A forma mais confortável e mais segura e aquela forma comum. Vou dar a minha aula dentro da minha área de conhecimento que domino e vou reproduzir este modelo social este aparelho ideológico do Estado (PROFESSOR VPV).

Portanto, a superação do adestramento é algo que deve ser buscado com determinação para que o indivíduo possa se superar e conquistar a sua emancipação. A falta de um coletivo de professores ativos no curso para discutir as necessidades pedagógicas do mesmo e dos estudantes é também reconhecido por outro entrevistado:

Em termos de organização social, de cooperativismo, de organização coletiva, o conjunto de professores acho que pouco contribuiu, por conta não do próprio conjunto de professores, sabendo das limitações que todos nós tínhamos enquanto coletivo, praticamente nunca existiu um coletivo de professores (PROFESSOR MCP).

A fim de evidenciar melhor essa situação de falta de um grupo coletivo que, em conjunto, deveria buscar alterar a realidade dos seus estudantes, pode-se refletir juntamente com Castioni (2010), à luz do pensamento de Gramsci (1991). Ele fala

de uma educação desinteressada, não pertencente a um grupo social e a nenhum interesse imediato. Na condição atual, tem-se, graças à ideologia do discurso competente, a primazia do *homo economicus*, no qual o indivíduo é tomado isoladamente, abstraído do conjunto de relações sociais e sendo ele o responsável por extrair o máximo de suas forças físicas e mentais para determinar sua alocação (CASTIONI, 2010, p. 258).

Outra dificuldade que existiu se refere ao deslocamento desses estudantes para o câmpus de Planaltina, pois constava no projeto do curso<sup>10</sup> que ele teria “a duração de 2 anos, com uma carga horária de 2.454 horas, sendo 1.344 na Escola Família Agrícola, 270 horas de estágio e 840 horas no ‘tempo comunidade’”. Contudo, o curso não aconteceu na Escola Família Agrícola – EFA, pois depois de selecionados os alunos, houve a necessidade de se alterarem os locais do “tempo escola”. A EFA localizada próximo do assentamento Vereda I estava sucateada e realmente sem condições de continuar no local. Todavia, da cidade de Padre Bernardo- GO até o câmpus Planaltina, a distância compreende 140 km. E uns dos entrevistados exprime esse acontecimento como um fator determinante para a grande evasão do curso:

Uma das primeiras dificuldades que a gente enfrentou e colocou em xeque a metade da turma, inclusive em termos de desistência, boa parte do tempo das escolas aconteceriam na EFA. E aí como se você colocasse uma regra para selecionar as pessoas e mudasse a regra no meio do jogo e falasse: não, a metade do tempo de escola agora será em Planaltina (PROFESSOR VPV).

Deste modo, esse fato evidencia a mudança de percurso para atender outros assentamentos mais próximos, e logo, ao invés de ser um curso para assentados da região de Padre Bernardo-GO, tornou-se um curso para assentados da região de Águas Emendadas. Como ficou evidenciado no capítulo do método Kuhn, Gonçalves e Kuhn (2012) realizam o levantamento dos assentamentos de cada indivíduo do curso, na época, para determinar o raio de ação desse curso.

Um outro ponto a ser elucidado por essa amostra é a dificuldade de relação entre os pares dentro do assentamento e entre os mesmos. Nesses há grandes dificuldades de relação que partem do processo cognitivo do Capital Social, que são os atributos de “confiança”, “reciprocidade” e “cooperação”, ora utilizado nesta pesquisa:

Em termos de atuação, influência de formação de rede cooperativa nós não conseguimos ter por conta da própria relação que os assentamentos estabelecem. Os assentamentos, de forma geral, antigos, que já passaram por diversos tipos de relação, que já tentaram diversos tipos de atuações nesse âmbito, e que são assentamentos viciados, cheios de vícios. Em Padre Bernardo, não sei tu percebeu no tempo que tu andou lá, mas hoje é assim, salve-se quem puder, os lotes são enormes, a distância de um vizinho para o outro é enorme também, eu tenho meu lote, eu produzo e eu me viro eu não vou lá no seu. Aí a UnB vai lá uma vez e estimula o processo cooperativo com um projeto da UnB, aí eles juntam, depois briga e separa (PROFESSOR MCP).

---

<sup>10</sup> Fonte: Projeto de Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, submetido pelo câmpus Planaltina como proposta de intervenção na realidade dos assentados da cidade de Padre Bernardo-GO.

Há poucos indícios de casos em que houve uma ação coletiva de forças a fim de melhorar o desenvolvimento do território a partir de indivíduos inseridos nessa comunidade. Pelo contrário, há em sua maioria atitudes pontuais e localizadas, a fim de atender emergências surgidas. E Abramovay (2000) relata esse fato em sua experiência:

[...] as Comissões Municipais de Desenvolvimento Rural. Até aqui elas não têm cumprido sua vocação maior que seria catalisar o processo de formação do pacto territorial do desenvolvimento. Os projetos tendem a responder muito mais a necessidades tópicas e localizadas que a um plano elaborado por forças diversificadas e realmente oriundas da sociedade civil. Os casos em sentido contrário existem, mas são francamente minoritários (ABRAMOVAY, 2000, p.10).

Contudo, há também evidências positivas da atuação dos professores de acordo com os acúmulos de Capital Social, pois o “tempo escola” aconteceu. E quando perguntados sobre as influências de sua atuação sobre as categorias de análise dos estoques de Capital Social, os professores reconhecem dificuldades pedagógicas, mas encaram que sua atuação e a do curso colaboraram, em certa medida, para aumentar esses estoques. Isso é mostrado a seguir:

Creio que a organização do curso, que durante os “tempos escola” os alunos tinham que se auto-organizarem por meio de equipes de trabalho (ou brigadas) como equipe de mística, organicidade, saúde, representavam uma grande contribuição e estas são lições aprendidas com os movimentos sociais do campo, em especial com o MST (PROFESSOR EPB).

Portanto, nos “tempos escola” utilizava-se a lógica do curso autogestionado, isto é, os estudantes estavam sempre participando das decisões do curso, debatendo sobre as necessidades e dificuldades, organizando seus espaços de aprendizagem e principalmente trocando experiências entre eles a fim de criar uma rede colaborativa entre pares do mesmo assentamento e de diferentes, o que fica demonstrado nas evidências empíricas:

Geralmente os cursos em alternância eles funcionam em uma outra lógica dos cursos, ele trabalha muito nessa questão. Esse tipo de proposta ela trabalha muito vinculando no que a gente chama de “tempos educativos”, que é o “tempo trabalho”, “tempo análise de conjuntura”, que são os grupos de organicidade, os grupos de base, a forma mais autogestionada do curso, no sentido do estudante participar bastante das decisões do curso, e de ter uma influência crítica também. Então, o estudante era muito incentivado a construir o curso junto, e muito incentivado a debater o curso entre eles, a debater com a gente, a verdade era um coletivo, uma comissão político-pedagógica do curso que existia, então essa forma de relação no início a gente conseguiu levar bem isso, depois se perdeu um pouco por conta da falta de aprofundamento de alguns professores de compreender a organicidade do curso, mas em linhas gerais eu acho que deu pra contribuir um pouco (PROFESSOR MCP).

Em relação à equipe envolvida no PRONERA, a contribuição dos professores foi muito boa neste sentido. Os trabalhos e debates eram feitos favorecendo o trabalho em equipe e a coletividade. Existiam tempos de trabalho para a manutenção do ambiente que também eram executados em grupos. Existia espaço para a construção destes valores no curso (PROFESSOR IAA).

Um exemplo desse fato é um estudante do curso tornar-se líder de sua comunidade após a finalização do mesmo, como é exposto pelo entrevistado:

No fato, até no momento deles ir para o curso, a maioria deles não tinha essa vivência de participar de associação, de reunião, desse processo, mas a gente conseguiu uma coisa de afetar a presença desses meninos na relação da comunidade, que é nessa relação de associação e cooperativa, e a gente tinha um estudante que é de Flor de Goiás que acabou, com o curso, assumindo a associação, construindo e tentando construir algumas coisas para o assentamento (PROFESSOR WJB).

Por fim, há, de acordo com as evidências empíricas, sobre a organização do curso, uma tendência de que o curso tenha colaborado de forma parcial com os estoques de Capital Social. Uma contribuição em momentos pontuais nos quais o estudante era estimulado a se perceber em sociedade coletiva para uma ação coletiva. Obviamente que ainda não estão elucidadas as evidências empíricas do *survey* realizado com estudantes, mas percebe-se, de acordo com as falas dos professores, que houve um movimento para aumentar os estoques de Capital Social no que tange à dimensão cognitiva dentro dos atributos de “confiança”, “reciprocidade” e “cooperação”. Todavia, a falta do momento “tempo comunidade” impossibilitou o crescimento dos estoques na dimensão estrutural, isto é, as características organizacionais dos grupos sociais e a representação das redes sociais. Não se percebeu que elementos de participação e organização, mobilização e liderança foram estimulados nos estudantes, como assevera a seguinte fala:

No caso específico de Planaltina, ali daquele curso especificamente em relação à função que ele poderia cumprir, não contribuiu, não contribuiu para as redes de relações. Da maneira que a gente esperava que pudesse contribuir (PROFESSOR MCP).

Assim, finaliza-se este tópico, que buscou elucidar a visão dos professores no que tange à contribuição deles mesmos, da instituição e da ação coletiva do conjunto de professores. No próximo tópico, são evidenciados o *survey* e a análise de conteúdo das entrevistas, aplicado no restante da amostra, a fim de complementar as evidências empíricas e, assim, elucidar as facetas deste fenômeno.

#### 4.3 A INFLUÊNCIA DO CURSO SOBRE OS ESTOQUES DE CAPITAL SOCIAL DOS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA DA REGIÃO DE ÁGUAS EMENDADAS.

A partir de Uphoff (2000, *apud* JACOBI *et al.*, 2004, p. 4), buscando um aprimoramento analítico a respeito da operacionalização do conceito de Capital Social, aponta-se para a possibilidade de desmembramento deste em duas categorias distintas, mas complementares: uma estrutural e outra cognitiva. Assim, é oportuno lembrar quais são estas, para Uphoff (2000):

[...] a categoria estrutural está associada às diversas formas de organização social e de instituições locais, tanto formais quanto informais, que atuam como instrumentos para o desenvolvimento comunitário, como por exemplo, papéis, regras e procedimentos, assim como as redes de relações sociais que favorecem a cooperação, ou mais especificamente, o comportamento cooperativo mutuamente benéfico. O Capital Social estrutural é construído através de associações horizontais e redes sociais que mantenham processos de tomada de decisão transparente e coletivos, lideranças responsáveis e práticas coletivas. A categoria cognitiva é resultante de processos mentais reforçados pela cultura e ideologia de um grupo, mais especificamente, por normas sociais, valores, atitudes e crenças, que por sua vez, também contribuem para o comportamento cooperativo. Dentre esses valores incluem-se a confiança, solidariedade e reciprocidade, que compartilhadas entre os membros do grupo criam as condições para que os indivíduos trabalhem para o bem comum (UPHOFF, 2000, *apud* JACOBI *et al.* 2004, p.11).

Dessa maneira, além de suas categorias de análise, estrutural e cognitiva, conforme propõe Uphoff (2000), citado por Balestro (2006, p. 32) e Jacobi *et al.* (2004, p. 11), o pesquisador considerou, na análise dos dados da pesquisa, as subcategorias propostas por Jacobi *et al.* (2004, p. 15) a partir das duas categorias de Capital Social. Essas duas categorias foram definidas em categorias, subcategorias e elementos para aplicação da técnica de análise de conteúdo, mediante a categorização e análise das falas dos respondentes, e a posterior interpretação dos resultados da pesquisa.

Portanto, nesta etapa da investigação, os resultados da pesquisa foram consolidados a partir da análise das categorias e subcategorias do Capital Social, definidas quando da interpretação das diferentes fontes de dados da pesquisa e da aplicação da técnica de análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

#### **4.3.1 Análise da dimensão estrutural**

Jacobi *et al.* (2004), refletindo sobre a busca de construção de um instrumento capaz de aferir o estoque de Capital Social em um comitê de bacia hidrográfica, comenta que

normas e redes de relacionamento são características relativamente fáceis de serem observadas. As redes sociais presentes em comitês de bacia hidrográfica são estruturas que se articulam em torno de um tema relevante. A forma como estas redes se articulam confere ao grupo uma maior ou menor habilidade para responder às demandas geradas por estes assuntos. Na formulação aqui proposta, a representação das redes sociais é feita por meio de sociogramas. A partir destes sociogramas, é possível proceder a uma análise de redes através de métodos que verificam aspectos como centralidade, densidade, coesão, entre outros. Desta forma, a dimensão estrutural do Capital Social em comitês de bacia hidrográfica fica satisfatoriamente contemplada na medida em que seja possível a representação das redes sociais que amparam e sustentam as decisões no âmbito destas instâncias (JACOBI *et al.*, 2004, p. 15).

Logo, a categoria estrutural é a mais objetiva em relação à cognitiva, incluindo aspectos resultantes da ação dos grupos sociais. Ou seja, está associada às várias formas de organização social, especialmente às diversas redes que contribuem para a cooperação (UPHOFF, 2000 *apud* BALESTRO, 2006, p. 32). Portanto, é uma dimensão externa facilmente mensurável.

Nesta pesquisa, a análise do Capital Social estrutural como um fenômeno quantificável e observável aconteceu a partir da interpretação dos dados obtidos das diferentes fontes de dados da pesquisa e das evidências empíricas presentes nas entrevistas semiestruturadas e no questionário. É oportuno lembrar que há a mensuração dos estoques de Capital Social por meio de um questionário, aplicado aos estudantes, e a percepção dos líderes das comunidades sobre esses estoques através das categorias de análise.

Para Putnam (1993, *apud* JACOBI, 2004, p. 5), a percepção da dimensão estrutural do Capital Social está concentrada prioritariamente na existência do associativismo e reconhecimento das redes sociais, da estrutura e características internas das organizações sociais.

Deste modo, tomando como referência a aplicação prática ou operacionalização do conceito da categoria Capital Social estrutural e a necessidade de seu aprimoramento, consideraram-se as seguintes subcategorias: “formas de organização social (características organizacionais dos grupos)” e “rede de relações sociais com os parceiros do curso (redes sociais)”.

Contudo, em todo momento que qualquer característica dessa não era percebida pelos líderes houve a classificação deste fato em uma categoria de análise “categoria

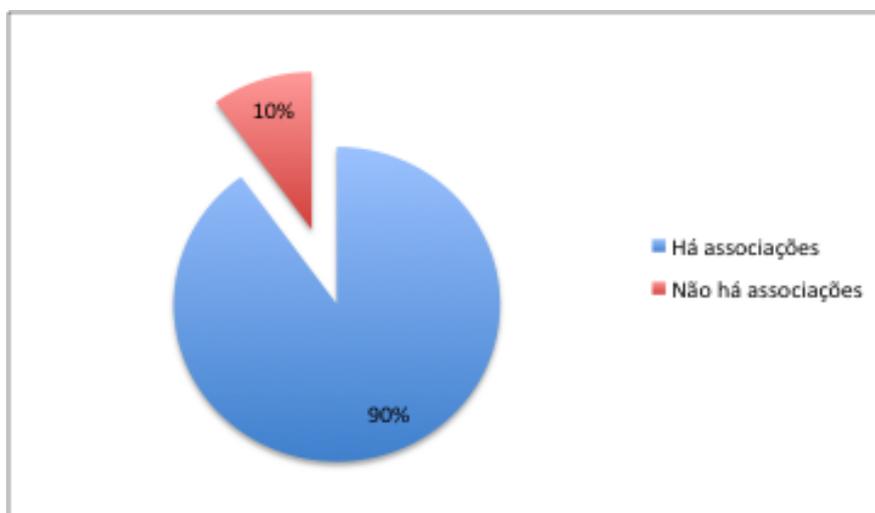
estrutural não percebida” para assim contrapor as diferenças entre o questionário e para a contribuição do curso para o assentamento.

#### **4.3.1.1 Formas de organização social ou características organizacionais dos grupos sociais.**

Nesta pesquisa, a subcategoria denominada “formas de organização social” buscou identificar as seguintes situações: aumento de práticas horizontais no assentamento, maior participação dos estudantes nas discussões, percepção da liderança ativa ou passiva nos estudantes. Esta análise é proveniente das entrevistas e do questionário. Portanto, as perguntas se relacionavam a questões de organizações sociais no assentamento e a percepção em relação a essas.

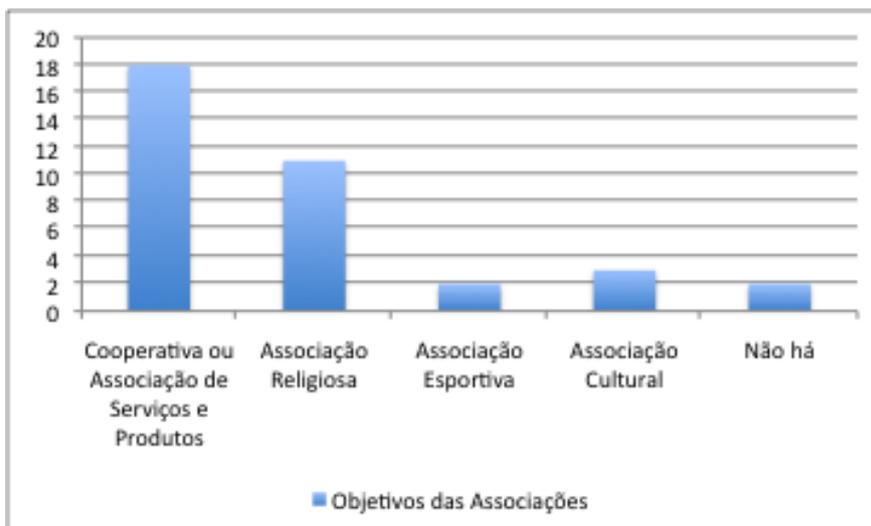
Assim, iniciamos evidenciando o conhecimento dos estudantes sobre as organizações sociais no assentamento.

**Gráfico 6 – Respostas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia sobre a pergunta se há organizações sociais no assentamento**



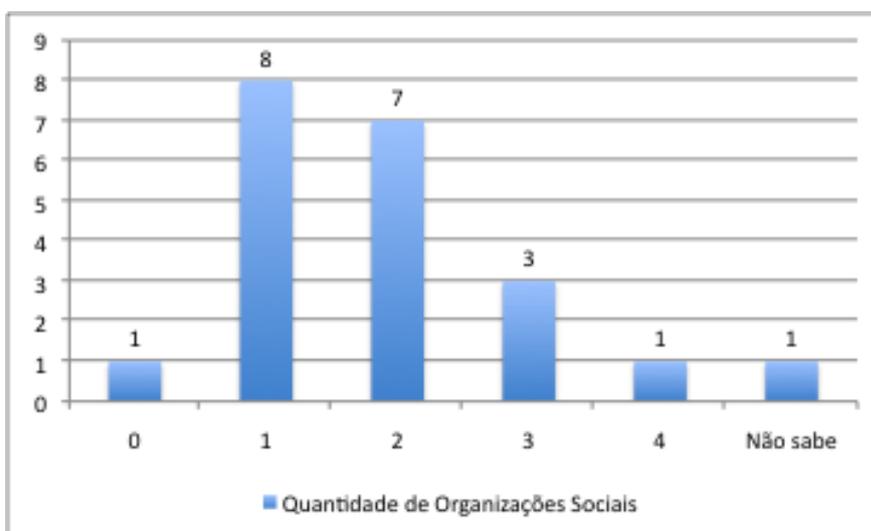
Fonte: *Survey* do autor.

**Gráfico 7 – Respostas (múltiplas) da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia sobre o conhecimento dos objetivos das associações no assentamento**



Fonte: *Survey* do autor.

**Gráfico 8 – Respostas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia sobre a quantidade de organizações sociais no assentamento**



Fonte: *Survey* do autor.

Essas primeiras evidências mostram que há um conhecimento sobre a existência de organizações e os seus objetivos. Isso revela que os estudantes tomaram conhecimento em relação às organizações sociais no assentamento. Outros dados importantes, alocados na **Tabela 5**, é a articulação feita com familiares, amigos e vizinhos. Quando perguntados sobre a frequência de encontros entre seus pares, para discutir problemas pessoais e para discutir política, em todos os quesitos, essa assiduidade é semanal. Isto demonstra que os estudantes têm bons estoques da dimensão estrutural.

**Tabela 5 – Respostas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia sobre as frequências de encontros e articulações entre seus pares**

	Semanal	Quinzenal	Mensal	Semestral	Nunca
Com que frequência você se encontra com familiares para reuniões sociais?	57%	10%	14%	14%	5%
Com que frequência você se encontra em reuniões sociais com amigos ou vizinhos?	43%	14%	38%	5%	0
Com que frequência você procura amigos para pedir ajuda com seus problemas?	38%	14%	14%	10%	24%
Com que frequência você discute questões políticas da comunidade com amigos?	38%	14%	29%	14%	5%

Fonte: *Survey do autor.*

Contudo, quando os líderes são questionados em relação à atuação desses estudantes nos assentamentos surgem algumas falas que se contrapõem às primeiras evidências:

Aqui no município nós temos uma cooperativa. Pensando no pessoal que formou, eu conheço todos. Nenhum deles é sócio da cooperativa (ENTREVISTADO AL).

O que posso dizer é que no decorrer do curso há mais de um ano foi quando eles estavam empolgados. E eu não sei o que aconteceu se ela ficou sozinha, mas não houve esse contato com o grupo social, com essa organização social. E pelo que eu entendi essa moça a fulana eu não sei do que ela está trabalhando, mas eu sei que não é na parcela e assim ela está afastada. Não houve esse envolvimento na questão na produção e na rede relações no assentamento (ENTREVISTADO EM).

[...] não adianta eles virem por curso e terem essa formação e se chegando no assentamento não tem uma organização para que eles desenvolvam alguma coisa. E lá é complicado isso, porque são quatro associações que brigam entre si (ENTREVISTADO PV).

Portanto, mesmo tendo consciência da existência de associações no assentamento a participação nelas é quase inexistente. Ademais, na última fala há evidências empíricas de dificuldade de relacionamento no próprio assentamento. E isso dificulta, também, um pouco o acesso dos estudantes as associações.

Logo, é relatado na revisão teórica, por meio de Castro (2004, p.7) a luz de Granovetter, que este autor estudou, também, a natureza dos laços de ligação entre os indivíduos, que é estabelecido nas redes. “[...] Os laços fortes conjectura uma dedicação à relação, isto é, um envolvimento emocional com as pessoas do mesmo ambiente, laços de confiança e condutas de reciprocidade”. Todavia, laços fracos implicam relações pontuais que não permitem um sucesso para o desenvolvimento entre os agentes.

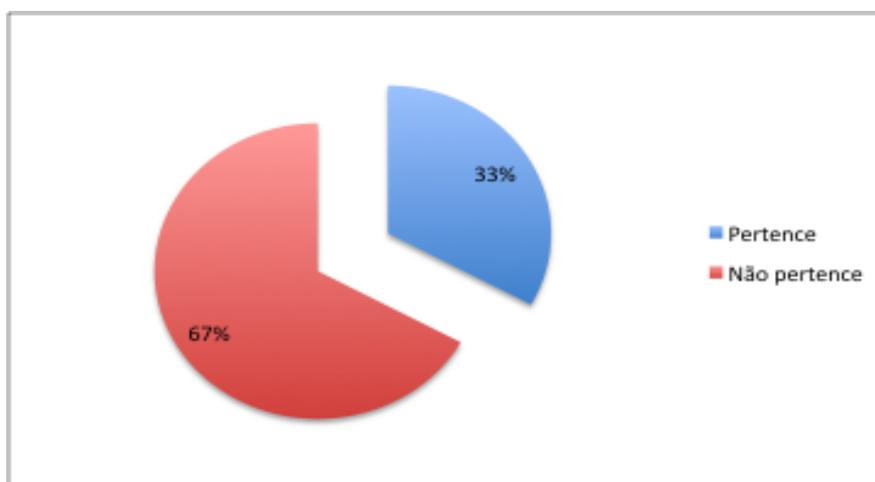
Desta forma, não há evidências de um fortalecimento de laços no assentamento entre os estudantes e as associações. Esse fato, pode ter sua explicação na falta de atuação de um tutor no “tempo comunidade”. Este poderia ter orientado melhor os estudantes a agirem de forma mais participativa nas reuniões. Um exemplo disso é uma visita ocorrida pelos professores a um assentamento da amostra. Nesse, a estudante do curso tornou-se a líder da comunidade. Mas com certeza apenas uma visita não teria a capacidade de alterar tal estado.

Então, como evidenciado na fala abaixo a mesma já fazia parte da organização, isto é, conforme Putnam (1995) essa deve ser uma pessoa abençoada por um compromisso cívico “em uma comunidade ou uma sociedade **abençoada** por estoques significativos de Capital Social, redes sociais de compromisso cívico incitam a prática geral da reciprocidade e facilitam o surgimento da confiança mútua” (PUTNAM, 1995 *apud* MILANI, 2005, p.14 **grifo meu**).

Assim, a fulana já contribuía né, porque a fulana ela era secretária da associação e agora é presidente da associação. E então, sempre que tinha alguma coisa lá ela passava alguma informação. A fulana tem colaborado assim, de uma certa forma. As vezes a gente precisa de uma informação geralmente na reunião e ela fala sobre o curso técnico. Ela, não sei como é que foi um negócio que teve que ela fez uma demonstração que teve lá no curso e ela fez um apresentação aqui na reunião também (ENTREVISTADO SV).

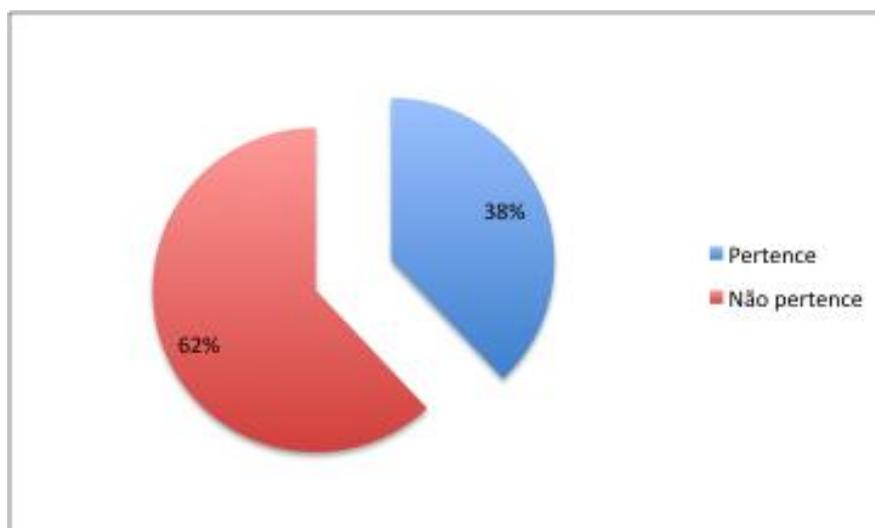
Por isso, é necessário observar o conjunto de respostas dos estudantes. Para assim, entender se há sim um compromisso cívico cultural na estudante destacada acima. Portanto, quando os estudantes foram perguntados se participavam de alguma associação esportiva ou cultural e quando perguntados se estavam filiados a algum sindicato a maioria das respostas indicou que não, como mostrado abaixo:

**Tabela 6 – Pertencimento a alguma organização esportiva ou cultural (%)**



Fonte: *Survey* do autor.

**Tabela 7 – Pertencimento a algum sindicato (%)**



Fonte: *Survey* do autor.

Isso mostra uma tendência de participação fraca a partir dos estudantes e a tendência dos jovens saírem do assentamento como única alternativa de acesso a um desenvolvimento é reafirmada na fala de entrevistados.

Sairam porque ficar lá dentro é não ter perspectiva de vida de nada ali. Acabou o ensino médio você não tem que onde emplacar. Vai ficar lá ciscando pé de toco para o resto da vida. Lá não tem muito futuro. Não tem muito sentido as autoridades dos governos ali. Então, a situação é de pobreza mesmo. Você já viu lá? A situação lá é pior que o nordeste. Ali se você quiser ver direitinho tem gente pobre, paupérrima mesmo. A situação ali é de calamidade. Então, o jovem não tem condição de sobreviver ali dentro. Porquê quem não tem uma visão futura ali não dá para eles não, pra ninguém se não tiver um apoio mais um incentivo do governo das autoridades, tá difícil. Então a participação deles é vamos se dizer assim é zero hoje? Eles tem vontade que nem eu te falei muita vontade mas essa vontade sem ter condição financeira em um sentido de remuneração não tem como se não tiver uma visão melhor tem que cair fora de lá (ENTREVISTADO RV)

Tinha muita vontade que o fulano continuasse, os pais dele estão com a saúde ruim e não estão plantando nada na parcela. Assim, esperava que ele seria a esperança, pois a irmã dele fez contabilidade e fez fora. E lá mesmo conseguiu um serviço, casou e foi embora para a cidade de Morrinhos. Então a chance que tinha dessa família ainda a desenvolver alguma coisa na parcela deles era desse rapaz, então concluir esse curso e dizer: da para fazer nesse caminho, eu aprendi assim, que da para a gente começar sem gerar tanto impacto ambiental e a gente pode. Só que isso não aconteceu, infelizmente desistiu e foi procurar um emprego, porque o medo da gente e que os jovens fiquem tentando alguma coisa que seja paliativo um emprego de entregador ou algo do tipo, não que ele não vá aprender nesse emprego, mas ele precisava ver que se ele começar a produção com o conhecimento que ele adquiriu no curso e a experiência que ele teve na alternância da para ele irem fazendo (ENTREVISTADO EM)

Percebe-se com essas informações uma falta de pertencimento do indivíduo com o ambiente rural, isto é, um esvaziamento da cultura camponesa. Logo, tem-se um olhar de que permanecer no ambiente rural é igualar-se ao fracasso e Abramovay (2002) tem a mesma percepção

O meio rural brasileiro conserva a tradição escravista que dissociou em nossa formação histórica o conhecimento do trabalho, de maneira que quem trabalha não conhece e quem conhece não trabalha. Tanto é que tendem a ficar na atividade agrícola aqueles jovens que alcançam o pior desempenho escolar. Cria-se assim um círculo vicioso em que permanecer no meio rural associa-se a uma espécie de incapacidade pessoal de trilhar o suposto caminho do sucesso que consiste em migrar e em que não se investe na valorização do conhecimento nas regiões interioranas que se identificam, cada vez mais, como um reduto dos que “não conseguiram sair”, dos velhos e dos aposentados (ABRAMOVAY, 2002, p. 12)

Em outro momento, os estudantes são questionados sobre qual o conhecimento deles sobre a dinâmica das instituições inseridas no assentamento tais quais: se existem reuniões e se as mesmas são abertas ou restritas; se a associação tem parceiros fora do assentamento; se existe acesso público aos documentos da associação; se há uma estrutura hierárquica; se há voluntários; e se há assalariados contratados pela associação. Como é evidenciado na **Tabela 8**:

**Tabela 8 – Estruturas das associações nos seus assentamentos**

	SIM	NÃO	NÃO SEI
Existem reuniões nas associações?	71%	19%	10%
As reuniões são abertas?	62%	33%	5%
Associação tem parceiros fora do assentamento?	43%	19%	38%
Existe acesso público aos documentos da associação?	38%	19%	43%
Há uma estrutura hierárquica na associação?	81%	19%	
Há assalariados contratados pela associação?	14%	86%	
Há voluntários trabalhando na associação?	86%	14%	

Fonte: *Survey* do autor.

Logo, existe um conhecimento dos estudantes sobre os trabalhos das organizações. Portanto, a atuação da associação tem sido ativa no assentamento no que se diz a respeito de reuniões e ações permanentes. Todavia, mais de 60% dos estudantes não pertencem a uma associação ou sindicato. Logo, faltou avanços na esfera de ação coletiva nesses estudantes, até o presente momento. E Abramovay (2000) assevera que para vencer os limites físicos de solo, relevo e clima é necessário uma capacidade organizativa através da rede de relações.

Ao contrário, as experiências bem sucedidas caracterizam-se sistematicamente pela ampliação do círculo de relações sociais dos assentados no plano político, econômico e social. Por mais que as condições naturais (solo, relevo, clima) sejam importantes na determinação do desempenho dos assentamentos, não são poucos os casos em que os limites físicos foram vencidos pela capacidade organizativa, ou seja, pela construção

de uma rede de relações que possibilitou ampliar as possibilidades de valorização do trabalho dos assentados (ABRAMOVAY, 2000, p. 9)

Nazzari (2007) relata sobre a existência de lacunas na ciência sobre o tema de Capital Social e da socialização política da juventude. Portanto, evidencia a necessidade de estudos a fim de encontrar alternativas para o problema da cooperação social e para a estruturação de uma cultura política democrática. Neste sentido, elevar os estoques de Capital Social talvez tenha resultados positivos pelo seu impacto na democracia e no desenvolvimento socioeconômico. E a autora cita a afirmação de Baquero (2001) “O Capital Social sustenta que a participação em associações voluntárias gera normas de cooperação e confiança entre os seus membros e que essas normas são aquelas exigidas para a participação política” (BAQUERO, 2001, p.36 *apud* NAZZARI, 2007, p. 507).

Por fim, na subcategoria de análise “formas de organização social”, há fortes evidências de fraca participação por parte do conjunto dos estudantes. É impar citar, também, que as organizações nesses locais têm históricos de extremas dificuldades de organização social. Com históricos de desavenças entre os líderes e trocas constantes das lideranças, a fala de um professor evidencia que “[...] em cada assentamento tem uma realidade diferente e que não necessariamente tem uma liderança. Quando tem, ocorre algumas vezes uma rotatividade, em outras não chegamos a dialogar diretamente com essas pessoas” (PROFESSOR VPV). Portanto, além de inúmeros históricos de dificuldades de relacionamento, há uma falta de perspectiva de sujeito do campo. Uma falta de reconhecimento de pertença àquele local. Consequentemente, os estudantes buscam outras alternativas de desenvolvimento humano.

#### **4.3.1.2 Rede de relacionamento com os parceiros**

Na busca de perceber melhor a dimensão estrutural do conceito Capital Social, é imperativo também verificar as redes de relações do assentamento com os parceiros do curso, isto é, entender que tipo de interação existe ou existiu entre as associações do assentamento e esses parceiros, neste caso, governamentais e entidades civis. Para iniciarmos esta discussão, é importante lembrar as características desta categoria usada nessa pesquisa:

A categoria estrutural está associada às diversas formas de organização social e de instituições locais, tanto formais quanto informais, que atuam como instrumentos para o desenvolvimento comunitário, como por exemplo, papéis, regras e procedimentos, assim como as redes de relações sociais que favorecem a cooperação, ou mais especificamente, o comportamento

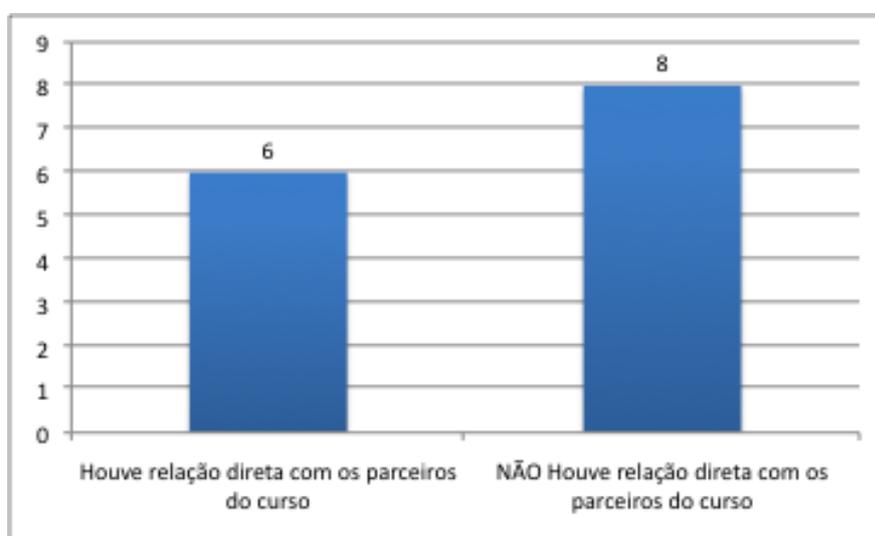
cooperativo mutuamente benéfico (UPHOFF, 2000, *apud* JACOBI *et al.* 2004, p. 11).

Para operacionalização dessa subcategoria “rede de relações sociais com os parceiros do curso (redes sociais)” houve a busca para identificar somente se houve ou se não houve relação do assentamento com os parceiros do curso e que tipo de relações são essas, que são eles: Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo – AMEFA (Entidade Civil); Universidade de Brasília - Faculdade UnB Planaltina – FUP (Governo Federal); Prefeitura Municipal de Padre Bernardo – GO (Governo Municipal); Superintendência Regional do INCRA - SR28 (Governo Federal).

Porquê as instituições democráticas devem ter um relacionamento participativo para aqueles que precisam dos seus serviços, pois uma instituição que implanta políticas sem um reconhecimento da região existe, apenas, para desestabilizar a estabilidade política e a justiça social como relata Krishna (2002, p. 437, *apud* BAQUERO, 2003, p. 84) “a mera existência de instituições democráticas criadas de cima para baixo não é suficiente para garantir a estabilidade política, e, menos ainda, a justiça social” Logo, para essa análise os dados são referentes apenas as entrevistas dos líderes, pois para perceber a fundo como se deu essa relação é necessário ter a informação de quem trata diretamente com essas entidade.

A análise realizada no Nvivo 10 evidencia a quantidade de referências em cada categoria para que se perceba de forma quantitativa quantas vezes cada categoria caracterizou-se na fala dos entrevistados. Como aponta o **Gráfico 11**:

**Gráfico 9 – Quantidade de referências encontradas, na análise das falas dos líderes, de relação com os parceiros do curso (análise NVivo10)**



Fonte: *Survey* do autor.

Todavia, como já mencionado, esta pesquisa utiliza-se de um método “quali-quantitativo”, que, para entender melhor a resposta da categoria testada, mostra também as falas das coletas, a fim de entender a fundo a essência do resultado desta análise.

Baquero (2003) disserta sobre como o setor público é visto com desconfiança pela população brasileira; assim, a noção de bem comum torna-se frágil. Consequentemente, os laços de lealdade das pessoas não superam os muros de familiares e de amigos, acarretando um processo de desengajamento cívico. Logo, ausências de políticas de inclusão é uma tendência das instituições a fim de desestimular a participação dos cidadãos. Portanto, é perceptível nas falas de alguns líderes essa descrença e, consequentemente, esse desengajamento cívico:

A gente que está lá no assentamento a gente consegue perceber que o INCRA deixa muito a desejar, a gente percebe que ele deixa a gente muito desassistido. Falta assistência maior do INCRA e compromisso com o povo. Então, eu não acredito que tenha uma falha das instituições de ensino, falha formativa não, existe uma falha de toda a sociedade em compreender a necessidade dessas instituições de ensino estarem interagindo mais fortemente com a instituição que promove os assentamentos que é o INCRA e com as instituições que organizam a base, que são os sindicatos, movimentos sociais. Falta acreditar mais nisso, a questão ainda está muito dentro do individualismo (ENTREVISTADO AL).

[...] tem que ter esses técnicos nos assentamentos, isso é uma política já conquistada da reforma agrária, e teria que vim do INCRA, e como aqui é o INCRA que administra, então seria do INCRA do MDA, enfim, essa hierarquia, MDA - INCRA - SR 28 e aí deveria ter uma política de acesso. Só que as pessoas não acessam isso, então, tudo para acessar as políticas hoje em dia, tem que ter a mínima organização, eu individualmente não conseguia acessar uma política para mim, individual, não vou conseguir jamais, então eu acredito que, imagina, 32 assentamentos, 32 lideranças, brigando pela a mesma causa, não iria conseguir? Conseguia tranquilamente. O que não dar é pro Vale da Esperança ir lá e querer, tinha é que reunir essa galera e foi o que a gente tentou fazer com esse curso de formação, fui na reunião que estava 19 assentamentos, as lideranças, fui no dia que eu falei com Superintendente do SR 28, convidei todo mundo, dei convite em mãos, foi algumas pessoas e agente discutiu, mas ainda falta muitas coisas para conquistar, político não é assim de um dia para o outro, é um processo (ENTREVISTADO PV).

Baquero (2003) continua a relatar as dificuldades de confiança da população na classe política. Essa está relacionada com a falta de referência com os partidos políticos. Assim, há relações diretas com o chefe do Poder Executivo, o Presidente. Assim, esse tipo de relacionamento é praticamente único entre cidadão e Estado. Portanto, este fenômeno impossibilita a construção de uma democracia eficiente e há evidências empíricas incontestáveis sobre essa situação.

O INCRA, nesta pesquisa, recebeu inúmeras críticas de atuação no assentamento, corroborando as afirmações de Baquero (2003) sobre a desconfiança do poder público. Contudo, há mesmo indícios de desassistência do INCRA no que tange a assistência técnica no assentamento. Isso porque faz parte da política pública da reforma agrária fornecer

assistência técnica para os assentados, como demonstra a Lei n.º 4.504, de 30 de novembro de 1964.

### CAPÍTULO III

#### Da Assistência e Proteção à Economia Rural

Art. 73. Dentro das diretrizes fixadas para a política de desenvolvimento rural, com o fim de prestar assistência social, técnica e fomentista e de estimular a produção agropecuária, de forma a que ela atenda não só ao consumo nacional, mas também à possibilidade de obtenção de excedentes exportáveis, serão mobilizados, entre outros, os seguintes meios:

- I - assistência técnica;
- II - produção e distribuição de sementes e mudas;
- III - criação, venda e distribuição de reprodutores e uso da inseminação artificial;
- IV - mecanização agrícola;
- V - cooperativismo;
- VI - assistência financeira e creditícia;
- VII - assistência à comercialização;
- VIII - industrialização e beneficiamento dos produtos;
- IX - eletrificação rural e obras de infra-estrutura;
- X - seguro agrícola;
- XI - educação, através de estabelecimentos agrícolas de orientação profissional;
- XII - garantia de preços mínimos à produção agrícola. (BRASIL, 1964).

E a fala de um entrevistado demonstra o não cumprimento dessa lei. Somado a isso, destaca que através dessa lei seria possível contratar os formados dos cursos técnicos para atuarem no próprio assentamento<sup>11</sup>:

---

<sup>11</sup> A Lei nº 12.897, de 18 de dezembro de 2013, autoriza o poder executivo federal a instituir serviço social autônomo denominado Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – ANATER com a finalidade de promover a execução de políticas de desenvolvimento da assistência técnica e extensão rural, especialmente as que contribuam para a elevação da produção, da produtividade e da qualidade dos produtos e serviços rurais, para a melhoria das condições de renda, da qualidade de vida e para a promoção social e de desenvolvimento sustentável no meio rural. Logo, talvez assim, seja possível que os assentados qualificados no curso possam receber pró-labores pelos seus serviços de assistência técnica para seus parceiros assentados.

[...] assistência técnica no assentamento é uma política do INCRA, então assim, se tem essa política deve ter o acesso, se não tem o acesso, algum lugar esta falhando e a falha é a falta de organização do assentamento, por que se eles forem no INCRA e dizer assim, nos temos tantos técnicos e precisamos de assistência técnica e queremos que esses que estão lá, trabalhem lá (ENTREVISTADO PV).

Em relação à AMEFA, houve também algumas críticas. Essas são provenientes do abandono atual dessa associação na região de Águas Emendadas. Devido a esse fato, o IFB, para realizar o curso ora aprovado, estabeleceu os “tempos escola” na instituição, no câmpus Planaltina. Assim, como evidenciado nesta pesquisa, isso acabou provocando uma evasão de estudantes, pois as dificuldades de deslocamento e permanência de quinze dias afastado da realidade dificultou que muitos estudantes continuassem o curso. E a fala de uma entrevistada relata essa situação:

[...] eu não vejo nenhuma parceria da AMEFA com o assentamento, não vejo porque eu creio que a AMEFA ela está praticamente acabada, a AMEFA hoje é a EFA, hoje lá mora uma família onde lá é a sede, e eu acho assim, que parceria com a AMEFA, não teve. A AMEFA até porque ela não optou muito, ela não opinou, na época a pessoa que era responsável pela AMEFA começou ir com recurso próprio dela. Ela ia assim aproveitava o próprio ônibus pra ir, ela como presidente da AMEFA no final da história ela foi cansando, e viu que não teve retorno, não teve nada, não teve assim, ela até desistiu também. Eu creio que mais pro final a AMEFA não teve assim muita utilidade (ENTREVISTADA SV).

Em relação à Prefeitura de Padre Bernardo- GO, não há, também, indícios de colaboração. Contudo, esse fato é explicável devido à ampliação de assentamentos atendidos pelo curso, que abrangeu a região de Águas Emendadas. Logo, chega ser injusto relativizar a ação dessa esfera do poder público fora do seu domínio de atuação.

Divergindo dessas instituições públicas, a UnB e o IFB obtiveram um reconhecimento, a partir dos líderes, de boas parcerias com o assentamento. Essa avaliação se contrapõe ao que é exposto por Nazzari (2007), que observou falhas no processo de socialização na escola e em outras instituições promotoras de relações sociais, pois não houve a percepção da importância da participação política. Isso ocorreu simplesmente por que não enxergam como participar e nem mesmo há motivação para aliar-se a outras pessoas.

[...] Tanto é que o curso agroecológico que está tendo aqui é para a juventude que esta desenvolvendo, e isso vem contribuindo bastante. E tem até uma parceira bem legal, e o IF pegou carona com essa parceria da UNB também para poder fazer uma parceria imensa (ENTREVISTADO PV).

A UnB ela tem assim, mostrado, demonstrado assim é um interesse muito grande pelo assentamento. A UnB inclusive tem algumas salas de aula do PRONERA, a qual eu até sou coordenadora de 11 salas de aula do PRONERA no assentamento. E a UnB assim está sempre presente (ENTREVISTADO SV).

Inglehart e Welzel (2009, p. 196) dissertam sobre a primazia causal entre instituições e democratização. E apontam para a seguinte situação: “[...] a cultura que sustenta a democracia resulta fundamentalmente de instituições democráticas bem concebidas? Ou uma cultura política pró-democrática emerge de outras causas e produz instituições democráticas efetivas?”. O autor relata que até o presente momento não há respostas para essa premissa. Logo, é importante entender que a escola (como uma instituição socializadora) tem efeitos internos que alteram sua capacidade de atuação. Por isso, é evidenciada nesta pesquisa a visão interna do curso, a partir dos professores, para entender os meandros dos acontecimentos dessa atuação. Assim, é possível entender os resultados de estoques de Capital Social na região.

No caso da subcategoria de análise “rede de relacionamento com os parceiros do curso”, há fortes evidências de fraco envolvimento de alguns atores, como o INCRA e a AMEFA, mas houve um reconhecimento da UnB e do IFB. Esse fato torna esta análise variada, sem uma tendência para uma fraca ou forte relação com os parceiros. Mas evidencia a necessidade de melhoras por parte da atuação do INCRA e da AMEFA. Em relação às instituições de ensino UnB e IFB, é notável a necessidade de continuar atuando na melhoria da educação dessa região, fato corroborado pelos líderes. Contudo, como vimos na seção 4.2, é necessária uma atuação mais próxima da realidade para evidenciar maiores possibilidades de relação com esses parceiros, aumentar o associativismo e conscientizar sobre os direitos conquistados.

Desta maneira, atributos como autonomia, capacidade de intervenção, participação, discussão e decisão surgirão, a partir dos aumentos de estoques de Capital Social, para empoderar as pessoas da região e assim, torná-las indivíduos capazes de relativizar suas necessidades e até, talvez, encontrar soluções na própria comunidade.

### **4.3.2 Análise da dimensão cognitiva**

Jacobi *et al.*(2004) relatam a importância do questionário para aferir a dimensão cognitiva do Capital Social em comitês de bacia hidrográfica. Eles asseguram que

os aspectos cognitivos do Capital Social são, por natureza, mais difíceis de serem observados. Figuram dentre seus constituintes atributos como confiança, solidariedade e cooperação. Desta forma, os aspectos cognitivos

devem ser mapeados através de perguntas que identifiquem a presença destas características entre os membros do comitê (JACOBI *et al.*, 2004, p. 15).

Portanto, a dimensão cognitiva do Capital Social é considerada mais subjetiva que a estrutural. Trata-se de identificar o que as pessoas pensam sobre determinados assuntos e como elas agem ou agiriam em situações diversas. Ou seja, tem a ver com as normas, valores e crenças (UPHOFF, 2000, *apud* BALESTRO, 2006, p. 32). “Assim, o Capital Social cognitivo é interno, situado na mente das pessoas, é considerado mais difícil de verificação ou quantificação”.

Para a análise desta categoria, houve a sequência lógica da categoria anterior – isto é, comparar o questionário dos estudantes (que buscou identificar normas, valores e crenças para apurar comportamentos de confiança, cooperação e reciprocidade) com a percepção dos líderes sobre esses estudantes, nos mesmos atributos –, tendo como período de observação o tempo de permanência no curso técnico.

Desta maneira, o parâmetro estabelecido para operacionalizar a dimensão cognitiva é que quanto maior a percepção de cooperação, reciprocidade e as atitudes de confiança a partir dos estudantes, tanto na resposta dos questionários quanto na percepção dos líderes, maior será o estoque desta dimensão.

Portanto, para iniciar esta discussão, evidenciaremos partes dos questionários para discutir semelhanças e diferenças de resultados encontrados tanto na execução do curso quanto na análise da categoria estrutural. Já contrapondo as respostas de atitudes da dimensão estrutural dos estudantes, quando perguntados se estavam associados a alguma associação, há uma contradição com as respostas dadas na **Tabela 9**. Isso porque a grande maioria se disponibilizaria para trabalhar de forma voluntária e doaria dinheiro para uma organização. Essas respostas caracterizam uma reciprocidade indireta, que, segundo Mauss (1931 *apud* SABOURIN, 2011), é a reciprocidade que não se limita à troca entre pares, mas ela administra relações entre grupos de idade e estatuto.

**Tabela 9 – Atitudes de voluntariado**

	SIM	NÃO
Você trabalharia como voluntário para alguma organização?	76%	24%
Você seria doador de órgãos?	38%	62%
Você doaria dinheiro para alguma organização?	90%	10%

Fonte: *Survey* do autor.

Todavia, quando perguntados sobre a frequência com que emprestam dinheiro para familiares, vizinhos ou amigos, há novamente a contradição, pois se 90% dos estudantes doariam dinheiro para uma organização, por que haveria poucos episódios desta situação? Assim, 52% dos questionados afirmaram que nunca emprestam dinheiro. Isto é curioso, mas retomando a análise socioeconômica, temos que 48% dos entrevistados não têm qualquer renda, pois se reconhecem apenas como estudantes. Logo, há, pelo menos nesta análise inicial, uma consciência de reciprocidade indireta. E uma entrevistada reforça esta primeira impressão:

[...] às vezes se tinha uma pessoa que tinha uma dificuldade, não tinha pra quem perguntar, aí pergunta para elas e elas respondem. E aí a partir do momento que você vai dando respostas você está aprendendo e está passando o conhecimento. Igual, você me pergunta uma coisa, eu te respondo. Eu pratico aquilo que você respondeu e eu sei que foi bom, então o que eu vou fazer se eu tiver outro problema? Eu vou atrás de você de novo. E aí o que acontece? Gerando assim um relacionamento, né? Acaba gerando uma amizade (ENTREVISTADA SV).

No questionário havia mais perguntas para testar esta dimensão e entender melhor o que se passa no pensamento desses estudantes. E outro fato a ser questionado são as atitudes políticas de entendimento da realidade, isto é, essa relação que o indivíduo tem com os seus pares na sua comunidade e com o mundo exterior, que é dinâmica, mas complementar.

Retomando a discussão da literatura, importa lembrar que Castro (2004, p. 7), à luz de Granovetter, declara que esse autor estudou, também, a natureza dos lacos entre os indivíduos que são estabelecidos nas redes. E que “[...] os lacos fortes conjecturam uma dedicação à relação, isto é, um envolvimento emocional com as pessoas do mesmo ambiente, laços de confiança e condutas de reciprocidade”. Todavia, laços fracos implicam relações pontuais que não permitem um sucesso para o desenvolvimento entre os agentes.

Reforçando a ideia de um relacionamento com laços fortes, retomamos a ideia de Durston (2001) em sua abordagem comunitária, a qual identifica a confiança, a reciprocidade e a cooperação como variáveis do Capital Social. Segundo ele, o Capital Social é “*el contenido de ciertas relaciones sociales, aquéllas caracterizadas por actitudes de confianza y comportamientos de reciprocidad y cooperación*”<sup>12</sup> (DURSTON, 2001, p. 7).

Dessa maneira, na **Tabela 10**, há dados de que há relações fortes entre os estudantes e seus pares e também com o mundo exterior. Praticamente toda a amostra indicou que se discute sobre política na comunidade e acredita-se em atitudes corretas, pois

<sup>12</sup> Tradução do autor: “o conteúdo de certas relações sociais, aquelas caracterizadas por atitudes de confiança e comportamentos de reciprocidade e cooperação” (DURSTON, 2001, p. 7).

denunciariam fraudes, mesmo pertencendo ao seu ciclo de amizade, e assistem e leem sobre notícias do país. Prosseguindo, todos da amostra acreditam que podem mudar vidas a seu redor, têm boas perspectivas de um futuro e têm objetivos a serem alcançados. Logo, confiança e comportamentos de reciprocidade e cooperação são perceptíveis nestes resultados.

**Tabela 10 – Atuações no cotidiano e suas ambições**

	SIM	NÃO
Você lê jornais e revistas?	90%	10%
Você discute em qual candidato votaria nas eleições com os seus familiares ou amigos?	95%	5%
Você vota em algum candidato quando há eleição?	90%	10%
Você assiste canais de TV com notícias sobre o país?	90%	10%
Você acredita que faz alguma diferença na comunidade onde reside?	90%	10%
Você se sente valorizado pela sua comunidade?	81%	19%
Você acredita que pode mudar vida de pessoas ao seu redor?	100%	0%
Você acredita que pode influenciar políticos e fazer reivindicações?	81%	19%
Você denunciaria uma fraude ou traição em sua comunidade, mesmo sendo o fraudador pertencente ao seu ciclo de amizade?	90%	10%
Você tem uma visão positiva do seu futuro?	100%	0%
Você tem objetivos a serem alcançados para o futuro?	100%	0%

Fonte: *Survey* do autor.

Corroborando este resultado, um entrevistado relata o quanto percebeu de melhora em uma estudante do curso nas questões de “confiança”, “reciprocidade” e “cooperação”:

Ela cresceu uns 70%, por que no primeiro momento ela tinha o mundo dela, acho que todos jovens está ali naquele mundo, mesmo que estando na comunidade. E ela vai para o curso e vê outras comunidades, vê outros mundos, até outras metodologias, ainda tem essa responsabilidade. Assim, eu vejo um grande crescimento que vai sendo passado para as comunidades também aos poucos no decorrer que a comunidade também consiga chegar ao encontro, que às vezes as comunidades também não chega ao encontro. Os grupos que estão organizados estão chegando ao encontro de acordo com a evolução, de acordo com os projetos. Mas enfim, a gente vê se o crescimento é de 70%, ou até mais, que está dentro dela, que possa com o tempo isso está demonstrando, mas eu vejo esse crescimento sim (ENTREVISTADO JB).

Sempre na tentativa de perceber e entender melhor esses resultados, mais perguntas foram feitas a fim de captar a questão de valores, crenças e atitudes da amostra. E as **Tabelas 11 e 12** evidenciam atitudes positivas e negativas. Nelas tentamos entender, em porcentagem, quantos indivíduos praticam ou não praticam tais atitudes.

**Tabela 11 – Ações positivas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia que praticam no dia a dia**

ACÕES	% da amostra
Apanhar lixo na rua.	29%

Manter o espaço público na entrada da sua casa limpa.	62%
Obedecer às leis de trânsito.	67%
Oferecer ajuda a estranhos.	33%
Conhecer novas pessoas.	81%
Ajudar outras pessoas.	76%
Dividir informações.	100%
Conversar sobre problemas comuns com vizinhos.	48%
Participar ativamente de atividades na comunidade onde vive.	81%

Fonte: *Survey* do autor.

**Tabela 12 – Atitudes positivas da amostra de estudantes participantes do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia que realizam no cotidiano**

ATITUDES	% da amostra
Busca realizar coisas justas.	90%
Busca cooperar com estranhos e familiares.	48%
Busca ser tolerante.	71%
Busca cuidar das relações com amigos e familiares (visitas, reuniões sociais etc.).	86%
Busca questionar o senso comum a fim de encontrar a melhor solução.	81%

Fonte: *Survey* do autor.

Estes resultados mostram que há baixos estoques significativos de valores, crenças e normas positivas. Isso porque quando perguntados sobre cooperar com estranhos e familiares, menos da metade da amostra respondeu que faz isso no cotidiano. Esse valor é baixo, pois para evidenciar altos estoques na dimensão cognitiva, são necessários valores superiores a 70% (setenta por cento). Valores esses encontrados na Europa. Logo, é ímpar lembrar, neste momento da discussão, as características da categoria que está sendo analisada:

A categoria cognitiva é resultante de processos mentais reforçados pela cultura e ideologia de um grupo, mais especificamente, por normas sociais, valores, atitudes e crenças, que por sua vez, também contribuem para o comportamento cooperativo. Dentre esses valores incluem-se a confiança, solidariedade e reciprocidade, **que compartilhadas entre os membros do grupo criam as condições para que os indivíduos trabalhem para o bem comum** (UPHOFF, 2000 *apud* JACOBI *et al.* 2004, p.11, grifo meu).

Portanto, sem um compartilhamento desses atributos entre os membros de uma comunidade, não há condições de um trabalho para o bem comum. Isso significa que confiar em seus pares é impositivo, a fim de partilhar boas práticas, horizontais, de tomada de decisão coletiva. Logo, quando perguntados sobre essas crenças, temos um resultado (**Tabela 13**) que corrobora as evidências anteriores. Desse modo, há a necessidade de uma melhor evolução desses atributos, pois novamente menos da metade da amostra acredita nas pessoas em geral e a grande maioria acredita que as pessoas tiram vantagens das outras.

**Tabela 13 – Percepções sobre as pessoas em geral**

	SIM	NÃO
Você acredita nas pessoas, de forma geral?	52%	48%
Você acredita que as pessoas podem tirar vantagens de outras, se elas têm oportunidade?	90%	10%
Você se sente seguro onde mora?	81%	19%
Você é uma pessoa otimista em relação à motivação dos outros?	95%	5%

Fonte: *Survey* do autor.

Assim, a evidência de boas redes de relacionamento é entendida nesta pesquisa somente no âmbito familiar e de ciclos de amizade. Todavia, quando é estendido para pessoas fora desses ciclos não é evidente o mesmo resultado, pois mesmo tendo grande confiança no local onde moram e serem otimistas em relação à motivação dos outros, a amostra indica realmente que as pessoas podem tirar vantagem uma das outras. Logo, um “clima” de desconfiança ainda existe, e Nazzari (2007) encontra resultados semelhantes na sua testagem empírica:

Também foi observada a deteriorização de algumas redes sociais, contraditoriamente à aparente revitalização da vida política e comunitária em nível nacional. E, nesta direção, percebe-se a existência de baixos índices de confiança, cooperação e participação na vida comunitária, variáveis que evidenciam níveis baixos de estoque de Capital Social (NAZZARI, 2007, p. 524).

Logo, a percepção de um líder, reforçando tal análise sobre essa relação dos estudantes com a comunidade mostra que há baixos índices da dimensão cognitiva do Capital Social em toda a comunidade. E isso pode afetar a atuação dos estudantes a fim de estimular práticas associativas, pois não adianta ter estoques individuais de Capital Social enquanto o mesmo não é público:

Ainda não, e porque ainda não, por causa daquela organização, não adianta você ir com vontade, e chegar na casa de alguém pedindo para entrar e ela não querer que você entre ou fechar a cara para você ver que você não é bem recebido, então você não vai ficar à vontade. É igual a essa comparação, se o assentamento não entender que essa galera é importante para o desenvolvimento local, para o desenvolvimento da família, para o desenvolvimento de uma soberania alimentar, uma sustentabilidade, enfim, se as pessoas não compreenderem isso, eles não vão se sentir à vontade de estar se desenvolvendo, o que eles podem fazer? É um pouco da sua parcela conversando com os estudantes. Então ainda não, porque não depende deles, não depende só do curso, depende de uma política maior, depende de uma compreensão maior, que é do próprio assentamento em si (ENTREVISTADO PV).

Desta maneira, o norte da pesquisa era identificar se o Curso Técnico em Agropecuária (educação) estaria transformando as concepções dos assentados para uma

consciência de compromisso com o bem público, com o envolvimento dos indivíduos na gestão política e econômica das localidades e com o repasse de responsabilidades e da democratização do poder, o que Coleman acredita ser a diferença fundamental entre o Capital Social e muitas outras formas de capital que têm fortes implicações para o desenvolvimento da juventude.

Consequentemente, com as evidências empíricas aqui colocadas, há estoques da dimensão cognitiva do Capital Social, entretanto, eles ainda estão na esfera individual, isto é, não perpassaram para além das capacidades individuais dos indivíduos para contemplar o coletivo. E para corroborar essa afirmação, há na **Tabela 14** informações sobre a confiança em instituições públicas clássicas, como o legislativo, o judiciário, a educacional e as da saúde. Em três das quatro, houve, com pouca diferença, mais participantes confiando do que não acreditando.

**Tabela 14 – Percepção sobre as instituições públicas**

	SIM	NÃO
Você acredita que os políticos trabalham para o bem do país e das pessoas?	52%	48%
Você acredita no sistema judiciário?	52%	48%
Você acredita no sistema educacional do país?	52%	48%
Você acredita no sistema de saúde do país?	38%	62%

Fonte: *Survey* do autor.

Esses dados mostram que há níveis, mesmo que baixos, de confiança em instituições, e essa informação é relevante, pois Baquero (2003) afirma que,

[...] segundo a teoria da cultura política, a confiança interpessoal e a confiança nas instituições políticas são pré-condições para a formação de associações secundárias que, por sua vez, podem agir como promotoras da participação política e, consequentemente, no aperfeiçoamento da democracia (BAQUERO, 2003, p. 91).

Logo, há fortes indícios de que os estudantes tenham estoques da dimensão cognitiva, que são os atributos “confiança”, “reciprocidade” e “cooperação”. Contudo, é necessário saber se a EPT teve influência neste aspecto. E como explicado sobre a atuação do IFB durante os “tempos escola”, com metodologias participativas para gerenciamento do curso e manutenção dos espaços de utilização, Durston (2001, p. 26) afirma que “as instituições e as regras de Capital Social comunitário, onde faltam ou onde eles foram destruídos, podem ser intencionalmente criados por agentes externos, usando uma ampla gama de metodologias de formação da base de participação”.

Por fim, há uma tendência em acreditar que houve uma influência da EPT nesses estoques da dimensão cognitiva, uma vez que houve uma metodologia de senso coletivo para aprimorar a consciência para uma prática coletiva. Assim, metodologias como essas são importantes para que os estudantes percebam a importância de um coletivo. Portanto, atributos como “confiança”, “reciprocidade” e “cooperação” são essenciais para que isso aconteça. Dessa maneira, de forma direta, no “tempo escola”, o curso proporcionou metodologias de aspecto coletivo que estimularam os atributos da dimensão cognitiva do Capital Social. Todavia, esses atributos não evoluíram para um bem público, isto é, reforçaram somente os laços familiares.

## PERCEPÇÕES CONCLUSIVAS E PROPOSITIVAS DA PESQUISA

*Social capital is the glue that holds societies together and without which there can be no economic growth or human well-being. Without social capital, society at large will collapse, and today's world presents some very sad examples of this.*

(FELDMAN; ASSAF, 1999, p. i)

À luz dos referenciais teóricos que definem Capital Social como a possibilidade de acessar recursos por meio de contatos ou de uma rede durável de relações que estabelecem a posição estrutural dos atores sociais em relação a outros, a pergunta que esta pesquisa usou como norte foi a seguinte: a Educação Profissional e Tecnológica – EPT ofertada pelo IFB possibilitou a formação de Capital Social entre os assentados da reforma agrária na região de Águas Emendadas?

Trata-se de um tema altamente controvertido e polêmico, que envolve diferentes interpretações de conceitos, categorias, subcategorias, dimensões, variáveis e parâmetros, bem como uma ampla gama de abordagens teóricas e de procedimentos metodológicos utilizados para mensurar os níveis de Capital Social. Portanto, a interpretação dos dados da pesquisa foi realizada a partir da análise das diferentes fontes de dados e dos instrumentos metodológicos definidos pelo pesquisador, partindo do problema e dos objetivos propostos, e levando em conta a abordagem metodológica considerada na pesquisa.

É pertinente reiterar e esclarecer que em relação ao tema Capital Social existem inúmeras controvérsias de natureza metodológica. Logo, tentativas de verificar a instrumentalização empírica da formação de estoque de Capital Social entre indivíduos, grupos ou comunidades são de extrema subjetividade, como nos faz perceber Narayan (2000 *apud* JACOBI *et al.* 2004, p. 13) em sua análise sobre a operacionalização do conceito de Capital Social: “teorias como as do Capital Social encerram construções que são por natureza abstratas e requerem interpretações subjetivas quando aplicadas operacionalmente”.

Todavia, o avanço do conceito de Capital Social depende da tentativa de medi-lo nos mais diferentes contextos sociais (urbano, rural, indígena), culturais (países asiáticos, africanos, europeus e das Américas), demográficos (grandes países e pequenas comunidades), religiosos (comunidades com alta diversidade de credo, comunidades com alta predominância de uma religião), entre outros. Desta maneira, a partir das categorias de análise, alguns

apontamentos devem ser feitos nesta seção a fim de identificar os detalhes desse processo educacional na região de Águas Emendadas.

Conforme evidências empíricas sobre a organização do curso, houve um consenso de que ele tenha colaborado, de forma parcial e no âmbito individual, com os estoques de Capital Social dos estudantes, mas não há ainda a percepção de atitudes coletivas a fim de movimentar as comunidades nas quais eles residem.

Logo, a falta do momento “tempo comunidade” impossibilitou o crescimento dos estoques na dimensão estrutural, isto é, as características organizacionais dos grupos sociais e a representação das redes sociais. E Abramovay (2002) disserta sobre as dificuldades educacionais para o meio rural:

O principal obstáculo à acumulação de Capital Social no meio rural brasileiro é a existência de um ambiente educacional incompatível com a noção de desenvolvimento. Os indicadores educacionais rurais do Brasil estão entre os piores da América Latina, como bem mostram os trabalhos da CEPAL (DURSTON, 1996). Mas não se trata apenas de educação formal. O meio rural brasileiro conserva a tradição escravista que dissociou em nossa formação histórica o conhecimento do trabalho, de maneira que quem trabalha não conhece e quem conhece não trabalha. Tanto é que tendem a ficar na atividade agrícola aqueles jovens que alcançam o pior desempenho escolar. Cria-se assim um círculo vicioso em que permanecer no meio rural associa-se a uma espécie de incapacidade pessoal de trilhar o suposto caminho do sucesso que consiste em migrar e em que não se investe na valorização do conhecimento nas regiões interioranas que se identificam, cada vez mais, como um reduto dos que “não conseguiram sair”, dos velhos e dos aposentados (ABRAMOVAY, 2002, p. 12).

Portanto, na subcategoria de análise “formas de organização social”, há fortes evidências de fraca participação por parte do conjunto dos estudantes. Neste caso, há a interpretação de que a falta dos “tempos comunidade” não proporcionou uma reflexão mais propositiva de atuação coletiva. Em um ambiente com extremas dificuldades de relacionamento, seria imperativa a atuação de um professor (tutor) para atenuar tais problemas.

Embora tenha havido a possibilidade de desembaraçar laços de dificuldade de relacionamento, o professor (tutor) não atuou com os grupos de estudantes no local para dividirem informações e práticas inerentes ao curso. Um elemento de extrema relevância que evidencia esse fato é que não há nos assentamentos espaços de horta coletiva, isto é, espaços onde as pessoas possam trocar experiências de uso do solo. Logo, a atuação desse tutor, tendo como base o princípio da alternância, poderia ter conseguido no mínimo levantar essa discussão para ampliar as práticas coletivas no local.

Aliado a isso, há, também, a falta de pertencimento como sujeito do campo tanto dos estudantes quanto dos professores. Essa falta de reconhecimento, de ambas as partes, de alternativas para sua realidade estimula a migração para a área urbana como única alternativa de sucesso. Mais uma vez, a falta de atuação no “tempo comunidade” talvez tenha determinado a falta de sucesso na mudança de sujeito como protagonista de sua realidade, isto é, faltou o empoderamento real desse indivíduo. Para o pleno empoderamento, Durston (2001, p. 34) elencou:

1. A criação de espaços institucionais adequados para que setores excluídos participem no quefazer político público;
2. A formalização de direitos legais e atenção com seu conhecimento e respeito;
3. O fomento a formas de organização em que as pessoas que integram o setor social excluído possam efetivamente participar e influir nas estratégias adotadas pela sociedade;
4. A transmissão de capacidades para o exercício da cidadania e da produção, incluindo os saberes instrumentais essenciais, além de ferramentas para analisar dinâmicas econômicas e políticas relevantes;
5. A criação de mecanismos e controle sobre recursos e ativos (materiais, financeiros e de informação), para possibilitar o efetivo aproveitamento de espaços, direitos, organização e capacidades, em igualdade de condições com outros atores;
6. Uma vez construída esta base de condições facilitadoras de empoderamento e construção de um ator social, torna-se relevante uma participação efetiva, com a apropriação de instrumentos e capacidades propositivas, de negociação e executivas.

Há essa percepção, pois, mesmo depois de dois anos de curso, ainda havia um número significativo de estudantes sem qualquer tipo de associação em entidades sindicais, cooperativas, esportivas ou culturais, mesmo tendo total ciência de que existiam organizações sociais dentro do assentamento. Outro fator é que mesmo tendo acesso a novas técnicas e conhecimentos, não houve qualquer percepção de contribuição para os assentados parceiros. Em poucos assentamentos houve a percepção de “ajuda” a partir desses estudantes. Na verdade, a grande maioria dos líderes foi categórica em esperar que os estudantes fossem

contratados pela prefeitura ou por uma empresa de assistência técnica para o assentamento. Todas as vezes que questionados sobre a possibilidade de atuação desse estudante no assentamento através da associação, a maioria, novamente, alegou inimaginável essa situação. Mesmo quando questionados terem partes dos lucros da produção, novamente impuseram dificuldades no plano estrutural do assentamento para que essa dinâmica acontecesse.

Em relação à participação dos estudantes do curso nas reuniões das associações, como explicado acima, ainda há pouca participação, pois como há poucos associados, dentre os estudantes do curso, não há a presença deles nos processos e tomadas de decisão das organizações sociais no assentamento. Consequentemente, há uma fraca percepção de liderança por parte desses estudantes. Apenas dois estudantes tornaram-se líderes de associações, e mais uma ingressou em uma cooperativa no assentamento. Cooperativa essa que existia anteriormente ao início do curso.

No que tange à “rede de relacionamento com os parceiros do curso”, há fortes evidências de fraco envolvimento de entidades governamentais em assentamento, que nesse caso é o INCRA. Uma relação atribulada com o INCRA – que, pela percepção dos assentados, não realiza seu papel a fim de tornar os assentamentos mais propícios para a produção familiar – dificulta a estabilização da democracia, pois sem a confiança não há uma estabilidade política, tornando a instituição ineficiente. Assim,

nas últimas duas décadas tem-se institucionalizado o axioma de que os regimes democráticos dependem, para sua sobrevivência, do apoio dos cidadãos bem como de sua confiança nas instituições e nos governantes. Isso se aplica, sobretudo, aos regimes que estão no processo de amadurecer e estabilizar suas democracias. Embora não seja possível estabelecer o grau de apoio necessário para fortalecer a estabilidade política, o consenso é de que, sem ele, os regimes políticos serão ineficientes e com pouca credibilidade, mesmo tendo sido eleitos pelo voto popular e funcionando dentro dos marcos poliárquicos da legalidade (BAQUERO, 2003, p.90)

Portanto, não há indícios de que o curso tentou aprimorar essa relação, haja vista que alguns professores consideram o atraso de repasse de verbas um dificultador para o andamento do curso. E essa percepção, talvez, tenha sido repassada para os estudantes, o que reforçou, e talvez até tenha aumentado, a desconfiança em relação a essa entidade.

Em relação à AMEFA, há um descontentamento com a entidade na região, pois a diretora é mal vista por muitos, como relata um entrevistado:

A Ciclana criou muitos problema para nós e agora tá meio isolada. O pessoal viu que ela estava criando muitos problemas e isolaram ela para lá (ENTREVISTADO RV).

Do mesmo modo, uma entidade importante para a atuação do IFB não teve a capacidade de propiciar o suporte necessário para que os professores pudessem atuar na região. E assim, os professores, perto da realidade, poderiam elaborar mais práticas relacionadas e atividades colaborativas com membros da região, pois, conforme assevera Dowbor (2006),

a educação não pode se limitar a constituir para cada aluno um tipo de estoque básico de conhecimentos. As pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passa assim a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local, e os conhecimentos correspondentes. Não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo “escola pobre para pobres”: trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura ao jovem os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é a sua (DOWBOR, 2006, p. 5).

Portanto, como exposto por Kunh, Gonçalves e Kunh (2012), o curso perdeu o método da alternância e tornou-se um curso semipresencial, devido à impossibilidade gerencial da AMEFA de receber o IFB e ser também uma organização responsável pela execução do curso. Por fim, o IFB assumiu sozinho essa missão de oferecer esse curso. E assim, o curso aconteceu na área rural de Planaltina, mas distante das áreas rurais do entorno do Distrito Federal. Por isso, a evasão apresentou um alto índice.

Na dimensão cognitiva, há fortes indícios de que os estudantes precisam aprimorar os estoques de atributos de “confiança”, “reciprocidade” e “cooperação”, pois há 48% de estudantes que não confiam nas pessoas, de forma geral. Todavia, é visível uma contribuição em momentos pontuais, nos tempos escolas, nos quais o estudante era estimulado a perceber-se em sociedade coletiva para uma ação coletiva, de acordo com a visão dos professores.

Logo, alguns líderes acreditam que a educação é sim um motor para as mudanças, mesmo com todas as dificuldades encontradas durante o processo, no ambiente da comunidade e das organizações, como no depoimento que se segue:

São pessoas que têm família, filhos, essa influência formativa ela perpassa a todos, ninguém escapa disso. Elas mudam a forma de ver o mundo, isso é bom! A longo prazo, você tem frutos, de todos esses processos formativos, isso é inquestionável, a longo prazo. A curto prazo, pensando que esse pessoal terminou o curso tem 6 meses, eu não consigo perceber que esse pessoal tenha trazido pras suas vidas e pras vidas dos vizinhos, diferenças nem econômicas, econômicas de forma alguma, sociais muito poucas ainda, então só o tempo vai dizer de que forma, e isso depende de nossa organização, de que essas pessoas mais capazes vão poder participar melhor da associação, da cooperativa que existe no município, do sindicato. Isso virá, mas ainda não veio, não vejo a curto prazo, a médio prazo eu já vejo alguma coisa e a longo prazo eu consigo sim, dos outros processos que eu já vi perceber melhoras (ENTREVISTADO AL).

Essa crença talvez seja proveniente da atuação da Universidade de Brasília – UnB na região. Essa instituição parceira, como exposto nos resultados, mantém salas para formação de professores para alfabetização na região. E também ofereceu um Curso Técnico em Agropecuária em 2002 na região de Unaí-MG, do qual alguns líderes e assentados dessas comunidades participaram. Contudo, sua atuação não se restringiu apenas ao ensino. A UnB manteve projetos dentro da comunidade para colaborar com a agricultura familiar, e logo ela é percebida como uma instituição presente. Todavia, essa intervenção inicial do IFB ainda não permite que se tenha o mesmo prestígio da UnB. Portanto, continuar atuando com projetos na região é fundamental para que o curso não se finde nele mesmo e tenha sido apenas uma intervenção pontual descontextualizada com a realidade. Entretanto, em nenhum momento, o IFB esteve citado como uma instituição presente após a finalização do curso.

Já na dimensão cognitiva, as evidências empíricas permitem perceber que os estudantes entendem a importância de confiar e cooperar em redes colaborativas. Esse fato é originário, segundo as evidências empíricas, das práticas coletivas nos “tempos escola” do curso que estimulavam práticas cívicas, de organização coletiva e de decisões horizontais. Contudo, esses estudantes evidenciaram que ainda não praticam esses atributos, principalmente com estranhos, pois há fraca confiança nas pessoas em geral.

Portanto, o curso não atingiu os seus objetivos, listados na revisão teórica. Contudo, há nesses estudantes um “terreno” preparado para práticas coletivas, associativas e cooperativas, pois existe um entendimento da importância delas para um crescimento coletivo. E Durston (2001) assevera que é importante que as organizações externas aprimorem o Capital Social comunitário.

Assim, Bourdieu (2004) denominou a posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de “interconhecimento” e “inter-reconhecimento mútuo”, que proveem para cada um de seus membros o suporte do capital de propriedade coletiva. Logo, é perceptível, mediante as evidências empíricas, que houve um aprimoramento dos estoques de Capital Social individual. Contudo, não houve sucesso da EPT no desenvolvimento de Capital Social coletivo.

Embora Carvalho (2012) tenha percebido uma melhora dos estoques de Capital Social nos agentes de desenvolvimento sustentável através da atuação da EPT, nessa pesquisa identificou que havia projetos de outras entidades privadas, como o Banco do Brasil e o SEBRAE. Projetos esses que colaboram com o desenvolvimento de habilidades para tornarem os agentes menos dependentes de políticas externas e mais dependentes da atuação deles próprios na região. Logo, é perceptível que a educação sozinha, como fonte de conhecimento

em si só, não proporciona mudanças significativas em uma região. Portanto, a face extensionista das instituições de ensino é primordial para o desenvolvimento das regiões.

Portanto, a EPT, por meio de sua atuação de ensino, não foi capaz de colaborar com os estoques de Capital Social em áreas rurais; e os seguintes motivos, abaixo, apontam em linhas gerais o porquê desta conclusão:

1. Curso com fraca atuação na comunidade, logo, impossibilitando a reflexão sobre a prática e as necessidades da localidade;
2. Gestão desorganizada de recurso entre agentes federais parceiros para a execução do curso;
3. Mudança do local do curso;
4. Falta de estímulos de projetos de pesquisa e extensão com esses estudantes;
5. Características culturais de desorganização social na região;
6. Uma falta de pertença dos estudantes ao meio rural, isto é, uma aproximação apenas com ofícios do meio urbano;
7. Professores, desse curso, não têm um reconhecimento cultural sobre o ofício rural.

Depois de todo o exposto acima, e do entendimento da dinâmica que a ciência precisa para evoluir, ora se propõem algumas sugestões de pesquisas a fim de identificar a atuação da EPT nos estoques de Capital Social:

- } Pesquisas que verifiquem as diferenças de estoques de Capital Social entre estudantes com a metodologia da alternância e estudantes de cursos regulares;
- } Pesquisas sobre a atuação da EPT em regiões urbanas, com olhar sobre a atuação em cooperativas de serviços ou produção nessas regiões para perceber o fortalecimento da sociedade civil, o aumento da cooperac o, da interac o e da produtividade econômica;
- } Pesquisas sobre transitividade do Capital Social, a fim de estimular Capital Econômico em regiões rurais.

Por fim, espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para o avanço das discussões teórico-metodológicas a respeito dos desafios da formação e fortalecimento do Capital Social em comunidades rurais. Para que assim, a concretização do círculo virtuoso “EPT – Capital Social – desenvolvimento local/regional” não se perca de vista. Logo, o

significado do trabalho educativo desenvolvido deve sempre se preocupar com aqueles que vivenciam (e fortalecem) os vínculos existentes entre os grupos sociais nas comunidades rurais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. *Economia Aplicada*, São Paulo, v. 4, n.º 2, p. 379-397, abr.-jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento rural territorial e capital social. In: SABOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio (Orgs.). *Planejamento de desenvolvimento de territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências*. Brasília: UFPB/CIRAD/Embrapa, 2002. p. 113-128.

BALESTRO, Moisés V. *Capital Social, aprendizagem e inovação: um estudo comparativo entre redes de inovação na indústria de petróleo e gás no Brasil e Canadá*. 2006. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BAQUERO, Marcello. Capital Social. In: CATTANI, Antônio D. (Orgs.). *A outra economia*. Porto Alegre: Veraz, 2003.

\_\_\_\_\_. Construindo uma outra sociedade: o capital social na estruturação de uma cultura política participativa no Brasil. 2003. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, n.º 21, p. 83-108, nov. 2003.

BIASOLI-ALVES, Z. M. A pesquisa em Psicologia: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: BIASOLI-ALVES, Z. M.; ROMANELLI, G. (Org.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 135-157). Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-157.

BITENCOURT, Fernando D. *A educação profissional técnica de nível médio e o desenvolvimento local/regional: um estudo sobre a inserção da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio na microrregião do Extremo Sul Catarinense*. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes; 2004.

BRASIL. Decreto n.º 7.566, 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Lex*: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: SETEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o estatuto da terra, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 nov. 1964.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 18 abr. 1997, p. 7.760.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jul. 2004, p. 18.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o programa nacional de inclusão de jovens – pró-jovem; Cria o conselho nacional da juventude – CNJ e a secretaria nacional de juventude; altera as leis n.ºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 1º jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, ed. 253, p. 15, Seção 1, 30 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Concepções e Diretrizes* (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/redefederal/arquivos/livreto\\_institutos.zip](http://portal.mec.gov.br/redefederal/arquivos/livreto_institutos.zip)>. Acesso em: 4 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Histórico da Educação Profissional*, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.897, de 18 de dezembro de 2013. Autoriza o Poder Executivo Federal a instituir serviço social autônomo denominado Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – ANATER e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 19 dez. 2013.

CARVALHO, Ricardo F. *A formação de capital social entre os agentes de DRS: o papel das ações de EPT nas cooperativas filiadas à CASA APIS, localizadas no Território de Desenvolvimento Vale do Guaribas – PI*. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CASTIONI, Remi. *Educação no Mundo do Trabalho: qualificação e competência*. São Paulo: Francis, 2010.

CASTRO, Maria de F. C. M. *Capital social*. Lisboa, 2004. Disponível em: <<http://www.gestipolis.com/administracion-estrategia/capital-social-de-las-empresas.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

COELHO, Carlos D.; RECH, Luiz Roberto Dalpiaz. *Técnico Agrícola: formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2000.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luiz A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; DF: FLACSO, 2005.

DANSA, Cláudia V. A. *Educação do campo e desenvolvimento sustentável na região do sertão mineiro goiano: a contribuição do Curso Técnico em Agropecuária e desenvolvimento sustentável da Escola Agrícola de Unaí-MG para jovens assentados da reforma agrária*. 2008. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

DOWBOR, Ladislau. Educação e desenvolvimento local. In: MAFRA, Jason *et al.* (Orgs.). *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Esfera, 2009.

DURSTON, John. Capital Social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. Conferencia *En busca de un nuevo paradigma: capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 24-26 sept. 2001.

FEITOSA, André E. F. *A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente*. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

FELDMAN, Tine Rossing; ASSAF, Susan. *Social Capital: Conceptual Frameworks and Empirical Evidence; an annotated bibliography*. The World Bank, Social Development Family, Environmentally and Socially Sustainable Development Network, Jan. 1999.

FONSECA, Celso S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n.º 1, p. 71-87, jan.-jun. 2001.

GARCIA, Sandra R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: *Trabalho e crítica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INGLEHART, Ronald. *Modernização, cultura e democracia: a sequência do desenvolvimento humano*. São Paulo: Francis, 2009.

JACOBI, Pedro R. *et al. Capital social e desempenho institucional: reflexões teórico-metodológicas sobre estudos no Comitê de Bacia Hidrográfica de Alto Tiête*. São Paulo, 2004.

KUHN, Ednizia Ribeiro Araújo; GONCALVES, J. R.; KUHN RIBEIRO, T. A. A Educação do Campo e a experiência do Instituto Federal de Brasília junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2012, Uberlândia/MG. *Anais do XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária*, v.21, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R.S. *Educação e divisão social do trabalho: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

MANFREDI, Sílvia M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONATTO, Lauri João. *Evasão Escolar no Curso Técnico Agrícola na modalidade de EJA da Escola Técnica Agrotécnica Federal de Rio do Sul-SC*. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2009.

MEDEIROS, José A. S. *Alcance e limitações da Teoria do Capital Humano: diferenças de ganhos no Brasil em 1973*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas, 1982.

MILANI, Carlos. Teorias do Capital Social e Desenvolvimento local: Lições a partir das experiências de Pintadas (Bahia, Brasil). In: *IV Conferência Regional ISTR-LAC*, San José, Costa Rica, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NAHAPIET, Janine; GHOSHAL, Sumantra. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*. [online] 1998, v. 23, iss. 2, p. 242-266.

NAZZARI, Rosana K. Socialização política e capital social: empoderamento dos estudantes em Cascavel/PR. *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, Florianópolis, 2007, p. 506-526.

NOVAES, Washington. Dilemas do desenvolvimento agrário. *Estudos Avançados*, v. 15, n.º 43, p. 51-60, dez. 2001.

PACHECO, Eliezer M.; PEREIRA, Luiz A. C.; SOBRINHO, Moisés D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 16, n.º 30, p. 71-88, jan.-jun. 2010.

PUTNAM, Robert. Social capital: Measurement and consequences. *Canadian Journal of Policy Research*, v. 2, n. 1, p. 41-51, 2001.

\_\_\_\_\_. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL *et al.* *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SAUR-AMARAL, Irina. *Curso Completo de NVivo 8: como tirar maior proveito do software para a sua investigação*. Lisboa: Bubok, 2010.

SILVA, Nelson, V. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição de renda no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 10, n.º 1, p. 21-44, 1980.

SILVEIRA, Angelita F. O empoderamento e a constituição de capital social entre a juventude. In: BAQUERO, Marcello; CREMONESE, Dejalma. (orgs.) *Capital Social: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SILVEIRA, Zuleide S. Concepção de educação tecnológica: das escolas técnicas industriais aos CEFETs. *Revista Educação Pública – Reflexão e interação de educadores*, ed. 10, 23 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0134.html>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

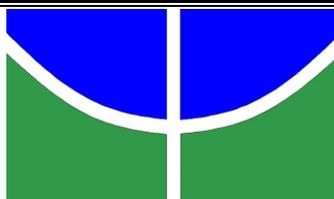
SOBRAL, Francisco José Montório. *A formação do Técnico em Agropecuária no contexto da agricultura familiar do Oeste Catarinense*. 2005. 211p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber, 2004.

TEIXEIRA, Alex Niche. *Análise qualitativa com o programa NVivo 8: fundamentos*. 2010. Disponível em: <[http://nvivo.vilabol.uol.com.br/download/nvivo8\\_fundamentos.pdf](http://nvivo.vilabol.uol.com.br/download/nvivo8_fundamentos.pdf)>. Acesso em; 15 dez. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

WILKINSON, John. Sociologia econômica, a teoria das convenções e o funcionamento dos mercados: *inputs* para analisar os micro e pequenos empreendimentos agroindustriais no Brasil. *Ensaio FEE*. Porto Alegre. v. 23, n.º 2, p. 805-824, 2002. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewArticle/2042>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

**APÊNDICE I QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO PRONERA**

**Universidade de Brasília – UnB**

**Faculdade de Educação – FE**

**Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação na Área de  
Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação**

**Pesquisa: A EPT E A PROMOÇÃO DO CAPITAL SOCIAL: A CONTRIBUIÇÃO DO  
CÂMPUS PLANALTINA NA REALIDADE DOS ASSENTADOS DA REGIÃO DE  
ÁGUAS EMENDADAS**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO PRONERA.**

Prezado(a) Estudante(a) do PRONERA,

Este questionário faz parte do Projeto de Pesquisa **A EPT E A PROMOÇÃO DO CAPITAL SOCIAL: A CONTRIBUIÇÃO DO CÂMPUS PLANALTINA NA REALIDADE DOS ASSENTADOS DA REGIÃO DE ÁGUAS EMENDADAS**, desenvolvido pelo mestrando Guilherme Lins de Magalhães, que se compromete na utilização confidencial das respostas obtidas neste instrumento de pesquisa, preservando a identidade do respondente. Portanto, sua identificação é opcional.

Solicitamos a máxima atenção antes de responder as questões. Desde já, agradecemos por sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Guilherme Lins de Magalhães

**INVESTIGAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA**

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Qual o seu sexo?
- 3- De qual etnia você se considera?
- 4- Estado Civil?
- 5- Tem filhos?
- 6- Se sim, quantos?
- 7- Em que cidade você nasceu?
- 8- Onde você mora?
- 9- Há quanto tempo você mora nessa residência?
- 10- Qual a sua religião?
- 11- Você tem quantos irmãos e irmãs?
- 12- Qual o seu grau de instrução?
- 13- Qual a sua profissão?

- 14- Qual a sua carga horária diária de trabalho?
- 15- Qual a sua renda mensal?
- 16- Quantos telefones celulares você tem?
- 17- Quantos computadores existem na sua casa?
- 18- Quantos carros você tem?

### **INVESTIGAÇÃO SOBRE COMPORTAMENTOS E ATITUDES**

- 1- Você trabalharia como voluntário para alguma organização?
- 2- Você doaria dinheiro para alguma organização?
- 3- Você seria doador de órgãos?
- 4- Você gosta de participar de pesquisas pela quais a sua opinião é requisitada?
- 5- Você faz parte de alguma organização esportiva ou cultural?
- 6- Você está associado a algum sindicato (organização de trabalhadores)?
- 7- Você tem uma boa relação com os seus vizinhos?
- 8- Com que frequência você empresta dinheiro para familiares, vizinhos ou amigos?
  - a. Semanalmente
  - b. Quinzenalmente
  - c. Mensalmente
  - d. Semestralmente
  - e. Nunca
- 9- Com que frequência você se encontra com familiares para reuniões sociais?
  - a. Semanalmente
  - b. Quinzenalmente
  - c. Mensalmente
  - d. Semestralmente
  - e. Nunca
- 10- Com que frequência você se encontra em reuniões sociais com amigos ou vizinhos?
  - a. Semanalmente
  - b. Quinzenalmente
  - c. Mensalmente
  - d. Semestralmente
  - e. Nunca
- 11- Com que frequência você procura amigos para pedir ajuda com seus problemas?
  - a. Semanalmente
  - b. Quinzenalmente
  - c. Mensalmente
  - d. Semestralmente
  - e. Nunca
- 12- Com que frequência você discute questões políticas da comunidade com amigos?
  - a. Semanalmente
  - b. Quinzenalmente
  - c. Mensalmente
  - d. Semestralmente
  - e. Nunca
- 13- Você lê jornais e revistas?
- 14- O atual presidente do Brasil é:
  - a. Lula
  - b. Dilma
  - c. Fernando Henrique Cardoso (FHC)

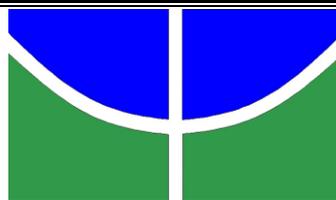
- d. José Sarney
  - e. Nenhuma das anteriores
- 15- Você discute em qual candidato votaria nas eleições com os seus familiares ou amigos?
- 16- Você vota em algum candidato quando há eleição?
- 17- Você assiste canais de TV com notícias sobre o país?
- 18- Selecione abaixo as ações que você considera que realiza no seu dia a dia constantemente:
- a. Apanhar lixo na rua.
  - b. Manter o espaço público na entrada da sua casa limpo.
  - c. Obedecer às leis de trânsito.
  - d. Oferecer ajuda a estranhos.
  - e. Conhecer novas pessoas.
  - f. Ajudar outras pessoas.
  - g. Dividir informações.
  - h. Conversar sobre problemas comuns com vizinhos.
  - i. Participar ativamente de atividades na comunidade onde vive.
- 19- Selecione abaixo as ações que você NUNCA realizaria:
- a. Roubar.
  - b. Abusar de pessoas.
  - c. Negligenciar pessoas.
  - d. Violentar verbalmente outros.
  - e. Dirigir de forma perigosa.
  - f. Abusar de bebida alcoólica.
  - g. Abusar de drogas.
  - h. Mutilar-se.
  - i. Suicidar-se.
- 20- Você acredita que faz alguma diferença na comunidade onde reside?
- 21- Você se sente valorizado pela sua comunidade?
- 22- Você acredita que pode mudar vida de pessoas ao seu redor?
- 23- Você acredita que pode influenciar políticos e fazer reivindicações?
- 24- Você acredita nas pessoas de forma geral?
- 25- Você acredita que as pessoas podem tirar vantagens de outras, se elas têm oportunidade?
- 26- Você se sente seguro onde mora?
- 27- Você é uma pessoa otimista em relação a motivação dos outros?
- 28- Você denunciaria uma fraude ou traição em sua comunidade, mesmo sendo o fraudador pertencente ao seu ciclo de amizade?
- 29- Você acredita que os políticos trabalham para o bem do país e das pessoas?
- 30- Você acredita que no sistema judiciário?
- 31- Você acredita no sistema educacional?
- 32- Você acredita no sistema de saúde?
- 33- Marque algumas atitudes abaixo que você tem normalmente busca fazer no seu dia a dia:
- a. busca realizar coisas justas
  - b. busca cooperar com estranhos e familiares
  - c. busca ser tolerante
  - d. busca cuidar das relações com amigos e familiares (visitas, reuniões sociais, etc.)
  - e. busca questionar o senso comum a fim de encontrar a melhor solução.

- 34- Você tem uma visão positiva do seu futuro?
- 35- Você tem objetivos a serem alcançados para o futuro?

**INVESTIGAÇÃO SOBRE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS NO ASSENTAMENTO:**

- 1- Há organizações sociais como cooperativas, associações ou federações no assentamento?
- 2- Quantas existem? \_\_\_\_\_
- 3- Marque abaixo os objetivos dessas organizações:
  - a. Cooperativa ou associação de serviços e produtos
  - b. Associação religiosa (igrejas)
  - c. Associação esportiva
  - d. Associação cultural
- 4- Quantos membros têm em média essas associações?
- 5- Há empregados nessas associações?
- 6- Há voluntários nessas associações?
- 7- Existe uma estrutura com Diretoria ou Presidente?
- 8- Existe um acesso público aos documentos e prestação de contas da instituição?
- 9- As associações têm parceiros fora do assentamento?
- 10- Existem reuniões frequentes entre os membros da associação?
- 11- Se há reuniões, ela é restrita aos membros ou aberta à comunidade do assentamento?

## APÊNDICE II ROTEIROS DE ENTREVISTAS



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação na Área de**  
**Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação**

**Pesquisa: A EPT E A PROMOÇÃO DO CAPITAL SOCIAL: A CONTRIBUIÇÃO DO**  
**CÂMPUS PLANALTINA NA REALIDADE DOS ASSENTADOS DA REGIÃO DE**  
**ÁGUAS EMENDADAS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS) DO PRONERA.

Prezado(a) Professor(a) do PRONERA,

Este roteiro de entrevista faz parte do Projeto de Pesquisa **A EPT E A PROMOÇÃO DO CAPITAL SOCIAL: A CONTRIBUIÇÃO DO CÂMPUS PLANALTINA NA REALIDADE DOS ASSENTADOS DA REGIÃO DE ÁGUAS EMENDADAS**, desenvolvido pelo mestrando Guilherme Lins de Magalhães, que se compromete na utilização confidencial das respostas obtidas nesse instrumento de pesquisa, preservando a identidade do respondente. Portanto, sua identificação é opcional.

Solicitamos a máxima atenção antes de responder as questões. Desde já, agradecemos por sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Guilherme Lins de Magalhães

### ROTEIRO DE ENTREVISTA 5 – Professores(as)

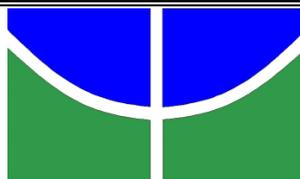
**1a** – Relate um pouco sobre sua experiência como professor(a) do PRONERA.

**2a** – Qual a sua concepção sobre a proposta de curso do PRONERA?

**3a** – Como a metodologia do PRONERA (pedagogia da alternância) colabora com o aumento de redes de relações entre os estudantes e seus pares nos assentamentos?

**4a** – Na sua visão, como o(a) professor(a) tem contribuído para a ação coletiva na busca da cultura do cooperativismo com o objetivo de fomentar a produção agroecológica de subsistência e de comercialização?

**5a** – Na sua visão, como o(a) professor(a) tem contribuído para a promoção de características e atributos nos estudantes como “confiança”, “reciprocidade” e “cooperação”?



**Universidade de Brasília – UnB**

**Faculdade de Educação – FE**

**Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação na Área de  
Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação**

**Pesquisa: A EPT E A PROMOÇÃO DO CAPITAL SOCIAL: A CONTRIBUIÇÃO DO  
CÂMPUS PLANALTINA NA REALIDADE DOS ASSENTADOS DA REGIÃO DE  
ÁGUAS EMENDADAS**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LÍDERES COMUNITÁRIOS DOS  
ASSENTAMENTOS PARTICIPANTES DO PRONERA OFERECIDO PELO IFB.**

Prezado(a) Líder Comunitário,

Este roteiro de entrevista faz parte do Projeto de Pesquisa **A EPT E A PROMOÇÃO DO CAPITAL SOCIAL: A CONTRIBUIÇÃO DO CÂMPUS PLANALTINA NA REALIDADE DOS ASSENTADOS DA REGIÃO DE ÁGUAS EMENDADAS**, desenvolvido pelo mestrando Guilherme Lins de Magalhães, que se compromete na utilização confidencial das respostas obtidas neste instrumento de pesquisa, preservando a identidade do respondente. Portanto, sua identificação é opcional.

Solicitamos a máxima atenção antes de responder as questões. Desde já, agradecemos por sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Guilherme Lins de Magalhães

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA – Líderes Comunitários**

**1a** – Relate sobre o seu entendimento em relação ao Curso Técnico de Agropecuária, no qual alguns assentados desta comunidade participaram no câmpus Planaltina.

**1b** – Quais as contribuições no assentamento dos parceiros do curso, que foram: Associação Mantenedora da Escola Família Agrícola de Padre Bernardo – AMEFA, Universidade de Brasília - Faculdade UnB Planaltina – FUP, Prefeitura Municipal de Padre Bernardo – GO, Superintendência Regional do INCRA - SR28?

**2a** – Como os assentados que realizaram o curso contribuem com o desenvolvimento político, econômico ou social da comunidade, através de informações adquiridas no curso ou não adquiridas nele?

**3a** – Na sua opinião, a metodologia da alternância (“tempo escola”, “tempo trabalho”) colaborou com a aprendizagem das técnicas e conceitos para tornarem agentes de desenvolvimento sustentável da região e de fomento à produção agroecológica de subsistência e para comercialização?

**3b** – Se sim, esses conhecimentos adquiridos durante o curso contribuem para que os assentados possam atuar no desenvolvimento da região?

**4a** – Na sua visão, como o curso propicia condições para melhorar as relações organizacionais dos grupos sociais (formas de organização social), de rede de relações sociais?

**5a** – Na sua visão, os assentados que fizeram o curso buscam a cultura do cooperativismo com o objetivo de fomentar a produção agroecológica de subsistência e de comercialização no assentamento?

**6a** – Na sua visão, os assentados que fizeram o curso tem demonstrado ou acentuado características e atributos como “confiança”, “reciprocidade” e “cooperação” nos assentados?

**7a** – Após a finalização do curso, quais são as expectativas de atuação profissional no assentamento desses egressos?

### APÊNDICE III TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA

Através da educação profissional e tecnológica (EPT), desenvolvida por intermédio de ações educativas de formação profissional e inovação tecnológica, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) por intermédio do Instituto Federal de Brasília (IFB) câmpus Planaltina ofereceu durante dois anos um Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia através da pedagogia da alternância.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar em que medida existe influência do Curso Técnico em Agropecuária, ofertado pelo câmpus Planaltina, na formação do Capital Social com vistas ao desenvolvimento regional dos assentamentos de Águas Emendadas. Logo, sua participação nesta entrevista é de grande relevância para nossa pesquisa, e para tanto, solicitamos sua permissão.

Cabe destacar, outrossim, que durante a interpretação deste instrumento de coleta de dados, bem como a análise dos resultados da pesquisa, o anonimato dos participantes será preservado pelo uso de códigos alfanuméricos. Para o bom andamento da presente investigação, há obrigatoriedade em responder todas as questões. Todavia, é necessário fidelidade naquelas perguntas que forem respondidas. Os dados e resultados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou dano à pessoa entrevistada. A pesquisa, orientada pelo Prof. Dr. Remi Castioni (UnB/FE), está sob a responsabilidade de Guilherme Lins de Magalhães, mestrando ligado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico) em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/PPGE – UnB), área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, e também servidor cedido do IFB.

O pesquisador se compromete a prestar, devida e adequadamente, quaisquer esclarecimentos que porventura se fizerem necessários, relacionados à aplicação deste instrumento de coleta de dados no momento ou posteriormente à pesquisa.

(Local e Data) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecidas todas as minhas dúvidas, EU, \_\_\_\_\_, concordo em participar desta entrevista.

(Local e Data) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Entrevistado (a)