

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
RIO GRANDE DO NORTE

ELOISA VARELA CARDOSO DE ARRUDA

**AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO  
TECNOLÓGICA EM GESTÃO DE COOPERATIVAS – UFRN/PRONERA**

NATAL-RN

2016

ELOISA VARELA CARDOSO DE ARRUDA

**AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO  
TECNOLOGICA EM GESTÃO DE COOPERATIVAS – UFRN/PRONERA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional, na Linha de Pesquisa: Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo

NATAL-RN  
2016

A778a Arruda, Eloisa Varela Cardoso de.  
Avaliação de implementação do curso de graduação tecnológica em gestão de cooperativas: UFRN/PRONERA / Eloisa Varela Cardoso de Arruda. – 2016.  
143 f. : il.

Orientador: Dr. Márcio Adriano de Azevedo.  
Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016.

1. PRONERA. 2. Gestão de cooperativa - Educação profissional.  
3. Política pública. I. Azevedo, Márcio Adriano de. II. Título.

CDU 377.658

ELOISA VARELA CARDOSO DE ARRUDA

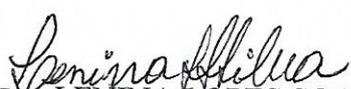
**AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO  
TECNOLOGICA EM GESTÃO DE COOPERATIVAS – UFRN/PRONERA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais, como requisito parcial pra obtenção do título de Mestre em Educação.

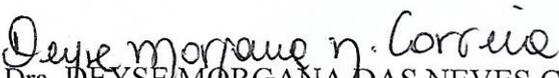
Aprovada em 12/08/2016

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO  
(Presidente)

  
Prof. Dra. LENINA LOPES SOARES SILVA  
(Membro titular interno)

  
Prof. Dra. MARIA DO SÓCORRO XAVIER BATISTA  
(Membro titular externo)

  
Prof. Dra. DEYSE MORGANA DAS NEVES CORREIA  
(Membro suplente externo)

Com o coração cheio de saudades, dedico este trabalho ao meu irmão Cid Cardoso de Arruda (*In Memoriam*), que em virtude das adversidades da vida, não pode estar aqui para compartilhar comigo mais uma vitória.

Dedico a todos os camponeses que lutam por uma vida digna e justa.

Dedico também a todos que NÃO acreditaram, vocês foram a força motriz para que eu seguisse em frente e não desistisse dos meus sonhos. Obrigada!

## AGRADECIMENTOS

A todos os orixás por me fazerem forte, corajosa e paciente.

À minha Mãe, Maria Elizete, que me ensinou que uma vida digna e justa se constrói por meio da honestidade e do trabalho. A você, mainha, devo tudo que tenho e tudo que sou.

Aos meus irmãos Rondinelle, Cid, Rafael e Caio, pelas arengas, pela paciência e pelo amor. Sem vocês nada disso teria sentido.

Às minhas sobrinhas Ágatha, Yasmim e Letícia, por encherem minha vida de amor e de alegria. Vocês são o que há de mais precioso nessa vida e a vocês dedico todo meu amor e carinho.

À minha cunhada, Nayane, por ouvir minhas angústias e apereios, pela paciência a mim dedicada e por ser a irmã que não tive.

Ao meu grande orientador Márcio Adriano de Azevedo, que é muito mais do que um orientador, é um exemplo, um amigo, um educador que tive a sorte e o prazer de ter ao meu lado ao longo dessa caminhada. Agradeço por toda confiança e respeito, pela autonomia concedida a mim, pelos conselhos, pela paciência e pelo cuidado.

Ao Governo Federal, especialmente à gestão do Partido dos Trabalhadores - Governos Lula e Dilma -, por ter garantido a mim e a muitas outras filhas de empregadas domésticas o acesso, a permanência e a saída exitosa da pós-graduação numa instituição de ensino federal renomada. Essa dissertação é fruto das políticas públicas de inclusão social e de ampliação do acesso ao Ensino Superior promovidos pelo governo do PT nos últimos 13 anos.

Ao IFRN, minha segunda casa, por ter me aberto as portas para o conhecimento, por ter proporcionado uma transformação social em minha vida, por ter feito de mim uma educadora crítica e emancipada e consciente do meu papel na sociedade. Tudo que aqui foi aprendido seguirá comigo por toda vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), na pessoa do Prof. Dr. Dante Henrique Moura, que tenho a sorte de ser aluna desde 2008, pelos ensinamentos que contribuíram de forma expressiva para que eu me tornasse uma pesquisadora crítica e comprometida, assim como para a escrita desta dissertação.

Aos amigos que fazem parte da melhor turma de mestrado que já se ouviu falar, a turma da contra-hegemonia, em especial, a Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros, Mylenna Vieira Cacho, Francisca Natália da Silva, Priscila Tiziana Seabra, Joaracy Lima de Paula, Caroline e Ricardo (B) Magalhães. Agradeço a oxalá o privilégio de tê-los ao meu lado durante os últimos dois anos e de ter tido a certeza de que viver não cabe no Lattes.

À professora Dra. Lenina Lopes Soares Silva, pelos ensinamentos dentro e fora da sala de aula, pela leitura dos capítulos e pelas valorosas contribuições destinadas ao presente trabalho. A senhora é a Rainha “sem censura” do PPGEP.

À Professora Dra. Pauleany Simões de Moraes, pelo carinho, respeito e atenção a mim dedicados, pela leitura do segundo capítulo, pelo o incentivo e pelas orientações. Sua beleza e simplicidade são referências para mim enquanto mulher, professora e sujeito social. Muito obrigada por fazer parte da minha caminhada.

As Professoras Maria do Socorro Xavier Batista e Deyse Morgana das Neves Correia, pela leitura deste trabalho, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições. É uma honra tê-las em minha banca.

À CAPES, pelo auxílio financeiro, que foi imprescindível para a culminância desta pesquisa.

Ao INCRA/RN/SR-19, local onde tive a oportunidade de conhecer o PRONERA e me apaixonar pela Educação do Campo, pela disponibilização imediata de todos os dados necessários ao desenvolvimento da presente dissertação.

A Willame Santos de Sales, pela ajuda incomensurável tanto na construção do projeto de pesquisa, embrião desta dissertação, quanto no desenvolvimento da mesma. Foi a sua dedicação em fazer com que o PRONERA funcionasse que instigou em mim o interesse por conhecer o Programa para além da burocracia institucional.

Ao amigo José Maria da Silva Júnior, por ser mais que um chefe, por estar ao meu lado em todas as horas, inclusive nas mais complicadas, pelo incentivo, pela paciência, pelos conselhos e pela ajuda.

À UFRN, em especial à Coordenação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, representada pelo Prof. Dr. Washington José de Souza, pela valiosa contribuição para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Aos que fazem a Incubadora OASIS, especialmente a Paulo Ricardo Bezerra Vitor e a Juarez Azevedo de Paiva, pela disponibilidade e pela imprescindível colaboração para a realização da nossa pesquisa empírica.

Aos Alunos da primeira turma da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, pela acolhida e pela preciosa contribuição. Vocês são para mim um exemplo de força, perseverança e coragem. Depois de ouvi-los nunca mais fui a mesma. Conhecê-los me transformou.

Aos movimentos sociais do campo, pela luta e pela resistência que me move enquanto educadora dedicada às causas sociais.

E por fim, mas não menos importante, aos irmãos que a vida me deu, que de uma maneira ou de outra contribuem para que hoje eu continue contrariando as estatísticas. Agradeço infinitamente a Fabrício Bruno de Oliveira, Sylara Silvério, Carlos Augusto Domingos, Hiram Bayer, Soraia (SOL) Cunha, Lucas Luzardo, Julianne Santos, Leônidas Dutra, Janaina Almeida, Nádia Evelline, Emanuell Cavalcanti, Paulo Ricardo, Avelino da Hora, Maria das Neves Valentin, Marcos Dionísio Medeiros Caldas, Francisco Ednardo Gonçalves, Mitzi Martins, Priscila Monick, Rodrigo Ramos, Jeymerson Galvão, Monick Ezequiel, Deickson Lennon e Leandro Oliveira.

[...] nenhuma família sem casa, nenhum camponês sem terra, nenhum trabalhador sem direitos, nenhuma pessoa sem a dignidade que o trabalho dá.

(FRANCISCO I, 2014).

## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo avaliar o processo de implementação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, celebrado entre o Instituto Federal de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com enfoque na adoção dos princípios orientadores do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como para o desenvolvimento econômico, social e político dos Projetos de Assentamentos Federais (PAS) e das comunidades rurais beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário, situados, respectivamente, nos municípios de Pureza e Jandaíra, no Rio Grande do Norte. Para a realização da pesquisa, optamos por alguns procedimentos teórico-metodológicos, quais sejam a revisão bibliográfica, destacando autores como Poulantzas (1980), Höfling (2001), Souza (2006), Frey (2000) Belloni; Magalhães e Souza (2009), Azevedo (2010) Caldart (2004; 2010), Molina e Jesus (2004) Andrade e Di Pierro (2004; 2010) e Munarim (2011). Realizamos ainda a análise documental, com enfoque nos principais documentos que orientam a execução do Programa e a aplicação de entrevistas semiestruturadas junto a sujeitos envolvidos com a implementação do curso em Gestão de Cooperativas. As análises da implementação mostram que Princípios Orientadores do PRONERA foram adotados plenamente, mas os Princípios de Inclusão, Participação e Parceria foram atendidos parcialmente, visto a dificuldade de mobilização dos atores sociais, como também de atender às demandas oriundas dos movimentos sociais do campo. Constatamos também que a implementação do curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, além de observar os Princípios Orientadores do PRONERA, atende ainda àqueles que estão associados à política de Educação Profissional do campo na perspectiva da formação humana integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação de Políticas Públicas. Implementação. PRONERA. Educação Profissional do Campo. Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas.

## **ABSTRACT**

This research aimed to evaluate the process of implementation of the Cooperative Management Technological Graduation Course offered by the Federal Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA) and the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). This dissertation focuses on the adoption of the principles that guide the National Program for Education and Agrarian Reform (PRONERA), as well as the political, social and economic growth of the Federal Settlement Projects (PAS) and rural communities that benefit from the National Program of Land Funding, located in the cities of Pureza and Jandaíra, respectively. We proceeded with bibliographical review, giving special attention to Poulantzas (1980), Höfling (2001), Souza (2006), Frey (2000) Belloni; Magalhães and Souza (2009), Azevedo (2010) Caldart (2004; 2010), Molina and Jesus (2004); Andrade and Di Pierro (2004; 2010) and Munarim (2011). Then there was the documental analysis of the main documents that guide the Program, along with the semi-structured interviews of subjects involved with the Cooperative Management Course. Analysis show the PRONERA principles were effectively adopted, except for the principles of Inclusion, Participation and Partnership, which were only partially carried out due to difficulties in mobilizing social actors and fulfill the demands of agrarian social movements. Results point out that the course implementation observes not only the PRONERA principles but also the ones related to agrarian vocational education policies and the wholesome humane development.

**KEYWORDS:** Public policies evaluation. Implementation. PRONERA. Agrarian vocational education. Cooperative Management Technological Graduation Course.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ilustração da Triangulação de Métodos	21
Figura 2 - Quadro de Referência Metodológica	22
Figura 3 - Quadro dos Sujeitos da pesquisa	23
Figura 4 - Quadro de Caracterização do Sujeitos	24
Figura 5 - Mapa do Território do Mato Grande	26
Figura 6 - Mapa da Localização dos Projetos de Assentamentos Federais	27
Figura 7 - Quadro do Codinome dos sujeitos	29
Figura 8 - Quadro dos resultados das reformas do Estado brasileiro	35
Figura 9 - Quadro de Políticas de Estado e Políticas de Governo	37
Figura 10 - Quadro de Definição de Políticas Públicas	40
Figura 11 - Quadro de Tipos de Políticas Públicas	41
Figura 12 - Quadro de definições de Análise de Políticas Públicas	42
Figura 13 - Quadro do Momento da Avaliação: <b>Critério 1</b>	49
Figura 14 - Quadro de definição do Sujeitos envolvidos na avaliação: <b>Critério 2</b>	50
Figura 15 - Quadro do Objeto e do objetivo da avaliação: <b>Critério 3</b>	51
Figura 16 - Ilustração dos Pontos de Justificativa	90
Figura 17 - Ilustração da Organização Curricular	94
Figura 18 - Ilustração da Reserva de Vagas	99

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Tabela da distribuição de curso por níveis e modalidades de ensino	69
Tabela 2 - Tabela de Metas e Orçamento do PRONERA (1998-2002)	70
Tabela 3 - Tabela da execução orçamentária do PRONERA (2004 -2015)	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara da Educação Básica
CFRs	Casas Familiares Rurais
CENTERN	Centro de Treinamento do Instituto Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COMPERVE	Núcleo Permanente de Concurso
CPN	Coordenação Pedagógica Nacional
D	Divisão de Desenvolvimento de Projetos de Assentamentos
DDE	Coordenação Geral de Educação e Cidadania
DOU	Diário Oficial da União
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MLST	Movimento de Libertação dos Sem Terra
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OASIS	Organização de Aprendizagens e Saberes em Iniciativas Solidárias
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PA	Projeto de Assentamento
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFE	Procuradoria Federal Especializada
PTDRS	Plano Territorial De Desenvolvimento Rural Sustentável
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PNCF	Programa Nacional de Credito Fundiário
PNRA	Programa Nacional de Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró - Reitoria de Graduação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RN	Rio Grande do Norte
SR	Superintendência Regional
UEs	Universidades Estaduais
UFs	Universidades Federais
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ULTAB	União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APROPRIANDO - SE DO LUGAR</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	<b>31</b>
2.1	ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	31
2.2	PARA COMPREENDER OS FUNDAMENTOS E O CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	39
2.3	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: FUNDAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMA	47
<b>3</b>	<b>DIREITO À TERRA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: ENTRE LUTAS E CONQUISTAS</b>	<b>54</b>
3.1	A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) DO CAMPO: ENTRE AS LUTAS E O DIREITO NEGADO	54
3.2	O PRONERA COMO INICIATIVA PÚBLICA	64
3.3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (DO CAMPO): HORIZONTES E DESAFIOS NO CONTEXTO DE REFORMAS A PARTIR DOS ANOS DE 1990	72
<b>4</b>	<b>AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA EM GESTÃO DE COOPERATIVAS: AGENDA, FORMULAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES</b>	<b>83</b>
4.1	O CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE COOPERATIVAS NO ÂMBITO DO PRONERA: DIÁLOGO, AGENDA E FORMULAÇÃO	84
4.1.1	<b>Identificação da proposta: Projeto Político Pedagógico</b>	<b>88</b>
4.2	IMPLEMENTAÇÃO: AVALIAÇÃO DA ADOÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PRONERA	96
4.3	PARA ALÉM DA IMPLEMENTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA EM GESTÃO DE COOPERATIVAS	115
<b>5</b>	<b>BREVES CONSIDERAÇÕES</b>	<b>123</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS 01: ASSEGURADOR E PROFESSOR</b>	<b>137</b>

<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS 02: GRADUANDOS</b>	139
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO</b>	140
<b>APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO - CIENTÍFICO</b>	141

## 1 APROPRIANDO - SE DO LUGAR

Enquanto Licenciada em Geografia, elegemos o conceito geográfico de Lugar como “[...] porção do espaço apropriável para a vida - **apropriada através [...] dos passos**” (CARLOS, 2007, p. 17, grifo nosso) para tratarmos dos aspectos introdutórios desta pesquisa. Assim sendo, a Apropriação do Lugar alude à nossa intenção de fazer com que o leitor se aproprie do trabalho realizado através dos passos que foram seguidos para tanto.

A nossa afinidade com estudos sobre a Geografia Agrária e a Educação Profissional, decorrentes da nossa formação inicial em Geografia, aliada à nossa atuação profissional junto à Assessoria do Gabinete da Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária no Rio Grande do Norte (INCRA/SR-19/RN) fez com que germinasse em nós o interesse em pesquisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, por conseguinte, a Educação do Profissional do Campo. A nossa aproximação efetiva com o PRONERA ocorreu no ano de 2012, durante a instrução do Processo Administrativo 54330002.001035/2012-03, no qual foi celebrado o Termo de Cooperação entre o INCRA/PRONERA e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para oferta da Graduação Tecnológica<sup>1</sup> em Gestão de Cooperativas. Vislumbramos nesse documento a possibilidade de pesquisar cientificamente um objeto em que a Questão Agrária brasileira e a Educação Profissional (do Campo) estavam postas de maneira intrínsecas.

A cada novo trâmite processual ocorrido no âmbito do Gabinete da Superintendência Regional do RN, conhecíamos, reconhecíamos e nos aproximávamos do objeto em questão, bem como, constatávamos a existência de uma ínfima produção acadêmica vinculada à Educação Profissional do Campo no âmbito do PRONERA, e que a promoção de uma Avaliação de Processo se constituiria como um relevante e inédito estudo no campo acadêmico-científico sobre a avaliação de políticas públicas. O próprio Programa possui pouquíssimo material vinculado à essas temáticas, embora promova avaliações contínuas e fomenta ações educacionais que tem por intento a formação profissional voltada à promoção do desenvolvimento sustentável no Campo (BRASIL, 2014a; ARRUDA; AZEVEDO, 2015b; MOLINA; JESUS, 2010).

O Programa em questão se constitui como uma iniciativa governamental decorrente da luta dos movimentos sociais do campo e dos sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais pela construção de uma Educação do Campo com qualidade social e vinculada às necessidades

---

<sup>1</sup> Cursos de educação profissional de nível tecnológico, designados como cursos de graduação tecnológica ou cursos superiores de tecnologia, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico (BRASIL, [2015?]).

e às especificidades dos sujeitos que vivem nos territórios camponeses. Essa luta ganhou projeção e começou a se concretizar nos anos de 1990, especialmente, a partir da realização da 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, momento de batismo coletivo de um novo jeito de pensar a educação para os povos campo (CALDART, 2004, 2010; ANDRADE; DI PIERRO, 2004; MOLINA; JESUS, 2010).

Fruto da referida conferência, o PRONERA foi oficialmente instituído no ano de 1998, a partir da publicação da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos de educação formal, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, contribuindo para a promoção do desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social, cultural e ambiental do campo e dos homens e mulheres que ali vivem, visando, desse modo, garantir a formação integral dos camponeses através da promoção de ações de educação formal, ancoradas numa pedagogia libertadora e emancipatória (CALDART, 2004; BRASIL 2014a).

No entanto, sua autorização legislativa apenas foi obtida no ano de 2009, 11 (onze) anos após a sua instituição, a partir da promulgação da Lei nº 11.947 – Art. 33. De acordo com os estudos de Munarim (2011), o PRONERA se apresenta como a primeira Política Pública brasileira de Educação do Campo, oriunda das lutas dos movimentos sociais do campo, regulada por meio do Decreto nº 7.352/2010 e executada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Nesse contexto, evidenciamos que o Programa se caracteriza como um instrumento de edificação da Educação do Campo como meio estratégico de desenvolvimento territorial, social, político e econômico do campo brasileiro.

Diante disso, e considerando que as ações do PRONERA visam contribuir para a promoção de projetos de desenvolvimento do campo que se ancorem em matrizes tecnológicas sociais, bem como em novas formas de organização da produção e do trabalho, de modo a possibilitar a elevação da produtividade da terra e do trabalho, com enfoque nas necessidades e especificidades dos Projetos de Assentamentos Federais da Reforma Agrária, das Comunidades Quilombolas e das Comunidades Rurais beneficiárias do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), elegemos o Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, que teve início no segundo semestre de 2013 e se encerrará no primeiro semestre de 2016, como nosso objeto de estudo, visto que se encontra na fase da implementação e corresponde a uma ação de Educação Profissional do Campo promovida pelo Programa.

A formulação e a oferta do referido curso tem por escopo enfrentar o grande desafio de formular e implantar alternativas de desenvolvimento e de geração de trabalho e renda nas áreas rurais do estado Rio Grande do Norte (RN), reforçando a organização de trabalhadores em empreendimentos solidários, através da gestão democrática e solidária do trabalho, e da produção e da educação permanentes, respeitando à diversidade étnica, cultural, territorial e ambiental dos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, das Comunidades Rurais e Quilombolas com intuito de minimizar as desigualdades existentes no campo por meio do desenvolvimento territorial sustentável.

O objetivo geral da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas é formar 60 (sessenta) jovens e adultos para atuação em organizações públicas e sociais a partir de habilidades e competências específicas da área de gestão/administração, observadas peculiaridades, características e carências do Estado, bem como especificidades do público a ser atendido. Além disso, e conforme exposto em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a oferta do curso visa contribuir para a valorização de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária, resgatando a autoestima, potencializando habilidades, respeitando referências culturais locais e zelando pelo meio ambiente, em sintonia com perspectivas de desenvolvimento sustentável dos assentamentos rurais e do Rio Grande do Norte (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

Perante o exposto e ressaltando que nosso objeto de estudo se encontra em pleno desenvolvimento, ou seja, na fase da implementação, adotamos a Avaliação de Processo no fito de avaliar o processo de implementação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, com enfoque na adoção dos princípios orientadores do PRONERA, estabelecidos no seu Manual de Operações, sendo esse o nosso objetivo geral. Como objetivos específicos temos por intuito:

- a) compreender o PRONERA enquanto iniciativa governamental decorrente das lutas dos movimentos sociais do campo;
- b) analisar a origem do Curso e se seus objetivos estão sendo atingidos de acordo com a proposta formulada;
- c) avaliar se as ações decorrentes do curso contribuíram para o desenvolvimento econômico, social e político dos Projetos de Assentamentos Federais e das Comunidades Rurais situadas no Rio Grande do Norte.

A partir da apreensão da literatura que discute a Avaliação de Políticas Públicas podemos concluir que a função maior de uma Avaliação de Processo de Implementação é a de observar em que medida o programa que está sendo implementado vem atendendo as diretrizes

que foram definidas no ato da sua formulação. Para tanto, todas as variantes que compõem o processo de implementação devem ser devidamente consideradas, ou seja, uma avaliação com enfoque na implementação deve examinar os fatores que contribuem para a realização ou não-realização dos objetivos da política pública (AZEVEDO 2010; CANO, 2006; BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007; NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2015; VIEIRA; ARCOVERDE, 2015).

Isto posto, tomamos como norte as seguintes questões:

- a) Os princípios do PRONERA, dispostos em seu Manual de Operações, estão sendo devidamente adotados durante a implementação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas?
- b) A implementação do Curso contribui para o desenvolvimento social, político e econômico dos Projetos de Assentamentos Federais (PAS) e das comunidades rurais beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), especificamente, da comunidade rural Bebida Velha e dos PAs Paulo Freire III, Canafistula, Guarapes e Arizona?

No intento de respondê-las, bem como de refletir criticamente sobre as respostas obtidas, utilizamos procedimentos metodológicos de natureza quantitativa e qualitativa, com preponderância desse último em todas as fases da avaliação. À vista disso, adotamos como procedimentos teóricos-metodológicos a revisão bibliográfica, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

Considerando a revisão bibliográfica como “[...] um filtro através do qual ele [a pesquisadora] passa a enxergar, com exatidão, a realidade” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 15), buscamos ao longo deste trabalho construir um arcabouço teórico que sustentou a presente discussão, abarcou minimamente os estudos clássicos sobre o tema em questão e possibilitou integração entre os conceitos centrais, tanto teóricos como metodológicos, da avaliação aqui formulada (MYNAYO, 2005; AZEVEDO, 2010).

Com relação à análise documental, essa foi de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa em tela, uma vez que a implementação de cursos no âmbito do PRONERA segue orientações estabelecidas por leis, normas, decretos, resoluções e portarias que regem a Educação do Campo. Entre os documentos consultados, apontamos como relevantes, o Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2014a), o Processo Administrativo de Implementação do Curso (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO

E REFORMA AGRÁRIA, 2012), o PPP da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012), as Resoluções CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituíram as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002; BRASIL 2008), o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e sobre PRONERA (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação prescrito (BRASIL, 2001) e o Plano Nacional de Educação vigente (BRASIL, 2014b).

A análise dos citados documentos teve por intuito “[...] contribuir para a explicitação do texto escrito e do seu discurso ideológico, buscando esclarecer os significados e implicações das proposições consubstanciadas nas diretrizes, estratégias e linhas de ação da política” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007, p. 55), no presente caso, das políticas de Educação do Campo, especialmente do PRONERA. Ainda segundo os autores, a análise documental “[...] deve possibilitar a identificação das concepções orientadoras da política e suas prioridades” (Idem, 2007, p. 55), contribuindo também para interpretação das implicações oriundas da implementação das políticas públicas.

A adoção de entrevistas semiestruturadas como procedimento teórico-metodológico teve como finalidade “[...] obter dados que não podem ser encontrados em registros ou fontes documentais” (ROSA; ARNALDI, 2006, p. 16), ou seja, dados de natureza subjetiva. A definição do tipo de entrevista levou em consideração primeiro, a possibilidade de montar um roteiro flexível de questões, adaptável às nuances próprias da dinâmica da entrevista, segundo, a necessidade de formular questões que permitissem ao sujeito refletir sobre sua própria realidade e verbalizar seus pensamentos, suas reflexões e sua opinião a respeito do tema apresentado (MINAYO, 2007; ROSA; ARNOLDI, 2006).

Outrossim, assumimos a triangulação de métodos, a fim de garantir o diálogo efetivo entre os procedimentos adotados ao longo da pesquisa em tela, visto que, de acordo com Minayo (2005, p. 29), a triangulação pode ser concebida como:

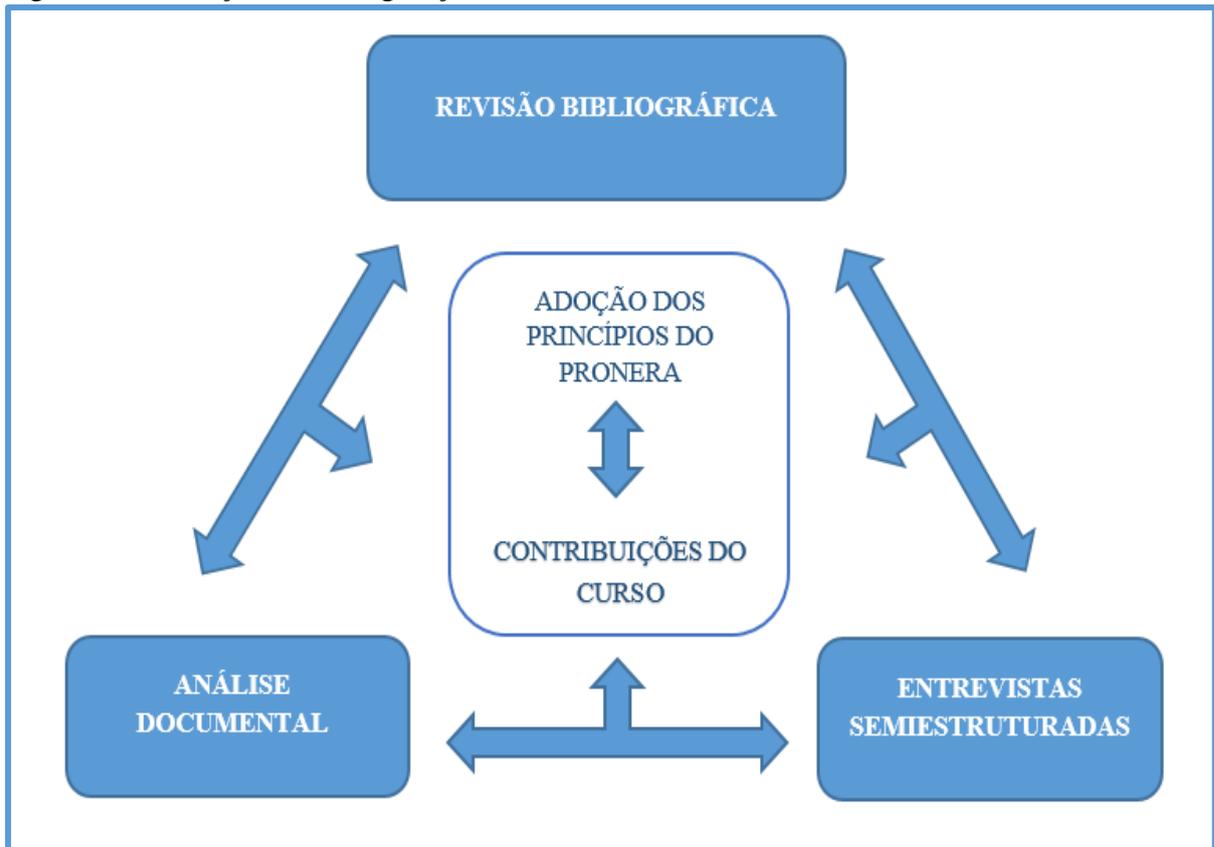
[...] uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão de atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, suas relações hierárquicas e técnicas.

Além disso, Minayo (2005) destaca que a observação e a compreensão da realidade estudada ocorrem na triangulação de métodos por meio da especificidade e da adequação, de forma distinta e ao mesmo tempo combinada, de diferentes métodos, técnicas e estratégias. A

autora ainda evidencia, que a referida adequação deve acontecer alinhada ao objetivo da avaliação, uma vez que este direciona o desenho da investigação e eleva a possibilidade de êxito do processo avaliativo.

Partindo desse entendimento, elucidamos na Figura 1 a triangulação por nós realizada com o objetivo de empreender a avaliação de processo de implementação que ora propomos.

Figura 1 - Ilustração da Triangulação de Métodos



Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)<sup>2</sup>.

Conforme exposto, procuramos, através do diálogo entre a revisão bibliográfica, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, avaliar a adoção dos Princípios Orientadores do PRONERA e as contribuições do Curso para o desenvolvimento dos PAS, isto é, por meio da triangulação, conseguimos dimensionar, compreender e avaliar o objeto desta pesquisa.

A fim de expor o percurso metodológico seguido para tanto, assumimos o “Quadro de Referência Metodológica”, proposto por Uchoa (2015, p. 41), pelo qual a análise e interpretação

<sup>2</sup> Elaborada a partir das contribuições de Minayo (2005).

dos dados podem ser efetuados de maneira dialógica. A construção do referido quadro se deu a partir das dimensões, subdimensões e procedimentos abaixo apresentados:

1. Dimensões - Baseadas nos 6 (seis) princípios básicos e nos 3 (três) princípios orientadores do PRONERA;
2. Subdimensões – Baseadas nas ações por meio das quais os princípios são materializados;
3. Procedimentos – Formas por meio das quais as dimensões e as subdimensões serão verificadas.

Figura 2 – Quadro de referência metodológica

Dimensões	Subdimensões	Procedimentos
1. Democratização do acesso à Educação	Oferta do Curso; (Atende aos princípios 1,2,3,4,5 e 6)	Análise documental; Entrevistas.
2. Inclusão		Análise documental.
3. Participação	Ingresso por meio de vestibular simplificado; (Atende aos princípios 1, 2, e,5)	Análise documental; Entrevistas.
4. Interação	Respeito a realidade de vida e as experiências extra-escolares dos cursistas (Atende aos princípios 2, 7, 8 e 9)	Análise documental; Revisão Bibliográfica; Entrevistas.
5. Multiplicação	Respeito a diversidade cultural, social, identitária e territorial dos cursistas (Atende aos princípios 2, 7, 8 e 9)	Análise documental; Revisão Bibliográfica; Entrevistas.
6. Parceria	Adoção da pedagogia da alternância; (Atende aos princípios 2, 4, 7, 8 e 9)	Análise documental; Revisão Bibliográfica; Entrevistas.
7. Diálogo	Contribui para o fortalecimento da Educação Profissional do Campo?	Análise documental; Revisão Bibliográfica; Entrevistas.
8. Práxis	Contribui para o fortalecimento das áreas de Reforma Agrária, Comunidade Quilombolas e Comunidades rurais?	Análise documental; Entrevistas.
9. Transdisciplinaridade		

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015)<sup>3</sup>.

A construção da Figura 2 justifica-se pela necessidade de expor e confrontar, de maneira crítica, a relação existente entre os princípios do PRONERA e as ações que os materializam. Além disso, essa organização também facilitou a construção dos roteiros de entrevista e a

<sup>3</sup> Elaborado a partir das contribuições de Uchôa (2015).

análise da contribuição do Curso de Graduação em Gestão de Cooperativas para o desenvolvimento dos PAs e das Comunidades Rurais.

A definição do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa está estritamente atrelada ao objeto da Avaliação de Processo, qual seja, a implementação do Curso. Assim sendo, estabelecemos como campo empírico o Centro de Treinamento do Instituto Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte (CENTERN) e a UFRN, locais onde são realizados os encontros do curso, ou seja, locais onde ocorre o processo de implementação da Graduação em Gestão de Cooperativas.

Com relação a seleção dos entrevistados, partimos da premissa de que devemos escolher “[...] sujeitos que possuem informações diretamente relacionadas com os objetivos da entrevista” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 52), destarte, elegemos 8 (oito) sujeitos: 1 (um) representante da UFRN, professor do Curso e um dos responsáveis pela a implementação em discussão; 1 (um) representante do INCRA-RN, nomeado assegurado<sup>4</sup> do PRONERA e, por conseguinte, assegurado da implementação do Curso; e 6 (seis) cursistas pertencentes a primeira turma da Graduação, residentes em Projetos de Assentamentos e Comunidades Rurais situados na Região do Mato Grande como especificado na Figura 3:

Figura 3 – Quadro dos sujeitos da pesquisa

Região	Municípios	Projetos de Assentamento Comunidades Rurais	Quantidade de cursistas
Mato Grande	Pureza	Paulo Freire III	3
		Canafistula	1
		Comunidade Bebida Velha	1
	Jandaíra	Guarapes	1

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015).

A definição em questão também considerou as seguintes variáveis: primeiro, o expressivo número de cursistas oriundos de Projetos de Assentamentos e Comunidades Rurais situadas na Região do Mato Grande que, de acordo com a relação de cursistas cedida pela UFRN, são 24 (vinte e quatro) discentes, ou seja, 40% da turma. Frente ao caráter da pesquisa e ao tempo para realizá-la, optamos por trabalhar com 10% da turma, no entanto, a escolha não ocorreu de forma aleatória, elegemos sujeitos que representassem a heterogeneidade dos

<sup>4</sup> Servidores responsáveis pelo andamento dos convênios e termos de cooperação do PRONERA nas superintendências regionais do INCRA nos estados.

estudantes do Curso, facilitando dessa forma a apreensão das diversas opiniões sobre a implementação do Curso e suas contribuições (DUARTE, 2002; ROSA; ARNOLDI, 2006; FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Visando expor a heterogeneidade dos cursistas, apresentamos na Figura 4 uma sucinta caracterização dos cursistas entrevistados, apresentado o sexo, a idade, formação, ocupação e o tempo que é assentado da Reforma Agrária no RN ou reside em Comunidade Rural. Estabelecemos um código de identificação inicial, que foi determinado com a palavra Sujeito, seguida de número correspondente a ordem da realização das entrevistas (Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3...).

Figura 4 - Quadro de caracterização do Sujeitos

Identificação	Sexo	Idade	Formação	Ocupação	Tempo que é Assentado ou Reside em Comunidade Rural
Sujeito 1	Masculino	26 anos	Ensino Médio completo	Agricultor Familiar	19 anos
Sujeito 2	Masculino	59 anos	Ensino Médio completo	Agricultor Familiar Integrante de Movimento Social do Campo	9 anos
Sujeito 3	Feminino	34 anos	Técnico em Cooperativismo	Técnica e Educadora Popular	Não informado
Sujeito 4	Feminino	54 anos	Ensino Médio Completo/ Educadora Popular	Agricultora Familiar e Educadora Popular	9 anos
Sujeito 5	Feminino	55 anos	Ensino Médio completo	Agricultora Familiar	9 anos
Sujeito 6	Masculino	33 anos	Ensino Médio completo	Agricultor Familiar e Integrante de Movimento Social do Campo	17 anos

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015).

Durante a realização das entrevistas, não atentamos para a questão de igualdade de gênero, no entanto, ela ocorreu de maneira natural, como exposto, temos 3 (três) sujeitos do sexo feminino e 3 (três) sujeitos do sexo masculino. A faixa etária dos entrevistados varia entre 20 e 60 anos, demonstrando que o Curso não atende um público uniforme, mas de gerações variadas e, conseqüentemente, com experiência de vida distintas.

Observamos que a maior parte dos discentes são agricultores familiares e Assentados da Reforma Agrária, exceto o Sujeito 3, que é moradora de Comunidade Rural e sua principal ocupação está atrelada à sua formação técnica em cooperativismo. Outro dado relevante, é que apenas 2 (dois) dos 6 (seis) sujeitos entrevistados são integrantes de movimentos sociais do campo, são eles: o 2 e o 6. Esse dado desconstrói o mito de que todos os assentados da Reforma Agrária fazem parte de algum movimento social camponês.

Ainda com relação ao Sujeito 2 e ao Sujeito 6, durante a entrevista, notamos, por meio das falas, que eles eram mais politizados, mais claros. Demonstravam possuir maior discernimento a respeito do que estava sendo discutido e, por conseguinte, respondiam as nossas indagações de maneira clara e estruturada. Acreditamos que tal compreensão seja fruto da formação política e social promovida pelo movimento social do campo do qual eles fazem parte.

Frente ao exposto, percebemos que, embora a turma seja bastante diversa, os sujeitos escolhidos representam de maneira geral o perfil heterogêneo da turma como um todo. Destacamos que o dimensionamento da quantidade de entrevistas também considerou o critério da saturação, que, segundo Fontanella, Ricas e Turato (2008, p. 17), é alcançado “[...] quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição”. Alcançamos a saturação apenas nas respostas pertinentes à questão 1(um), pois, as respostas vinculadas à questão 2 (dois) possuem um cunho mais individual. Assim sendo, o critério da saturação só seria obtido se toda turma fosse entrevistada.

A segunda variável diz respeito à necessidade de o pesquisador conhecer o contexto cultural e histórico em que está inserido o sujeito a ser pesquisado. Desse modo, a escolha da Região do Mato Grande justifica-se pelo fato de que durante a nossa trajetória acadêmica e profissional, tivemos a oportunidade de conhecer o território, a história, a economia, a cultura e os problemas sociais de vários municípios da Região do Mato Grande, inclusive, os municípios nos quais estão situados os PAS e a Comunidade Rural revelados na Figura 03.

Cabe destacar que a Região do Mato Grande não faz parte de uma divisão administrativa oficial, tal denominação é uma “[...] identidade regional reconhecida pelos habitantes de dezesseis municípios: Ceará-Mirim, Maxaranguape, Rio do Fogo, Touros, São Miguel do Gostoso, Pedra Grande, São Bento do Norte, Caiçara do Norte, **Jandaíra**, Parazinho, João Câmara, **Pureza**, Bento Fernandes, Poço Branco e Taipu e Jardim de Angicos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011 p.7, grifo nosso). Recentemente, em virtude de implementação de programas de desenvolvimento rural

sustentável, com enfoque na estratégia de desenvolvimento territorial, a denominação popular Região do Mato Grande foi transformada em Território do Mato Grande.

A fim de facilitar a visualização da Região do Mato Grande no território do estado do RN, adotamos o Mapa do Território do Mato Grande, produzido pela Secretaria do Desenvolvimento Territorial do MDA, onde destacamos os municípios de Pureza e Jandaíra.

Figura 5 - Mapa do Território do Mato Grande



Fonte: Adaptada da Secretaria de Desenvolvimento Territorial [2008?].

A Região do Mato Grande abrange uma área de 5.986,20 Km<sup>2</sup> e apresenta uma população total de 229.383 habitantes (CENSO, 2010), com densidade demográfica de 38,31 habitantes/ Km<sup>2</sup>. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Região<sup>5</sup> é de 0,625, considerado o IDH mais baixo do Rio Grande do Norte. A renda Per Capita do Mato Grande é de R\$ 76,15 / mês e a “[...] taxa de analfabetos acima de 15 anos é de 35,9% da população e 66,8% das pessoas responsáveis por domicílios têm menos de quatro anos de estudo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 7). De acordo com

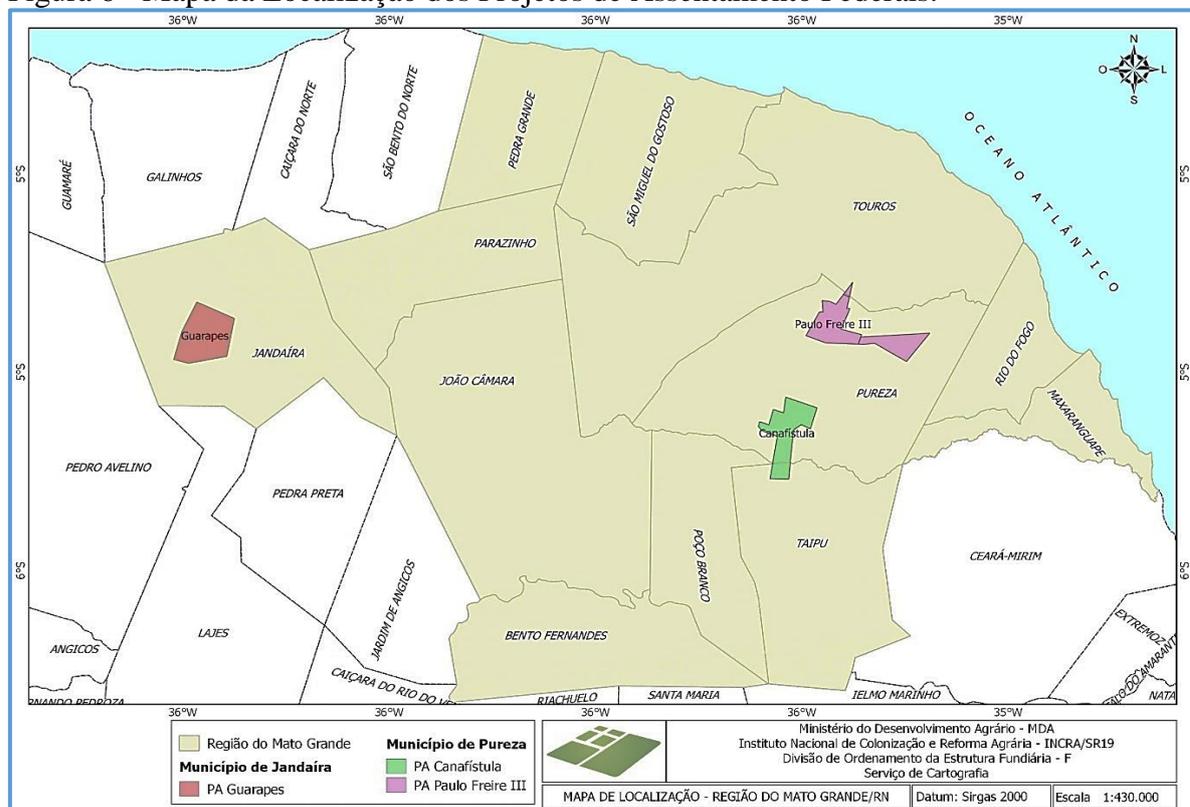
<sup>5</sup> Índice de Desenvolvimento Humano foi criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, para oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH se caracteriza como uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano baseada em os três pilares, quais sejam: saúde; educação e renda (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2016).

o Plano Territorial De Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) da Secretaria de Desenvolvimento Territorial [2008?], sua economia é baseada na agricultura, pecuária mista, apicultura, pesca e aquicultura e turismo.

Após essa breve caracterização da Região do Mato Grande, partimos para a terceira variável, que é a acessibilidade física e social aos sujeitos da pesquisa. A escolha dos sujeitos supracitados observou também a eventual necessidade de a pesquisadora ter de entrevistá-los em seus locais de vida e moradia. Assim, as escolhas de discentes residentes em PAS localizados geograficamente próximo à cidade do Natal, nosso local de origem, vida e moradia, considerou os seguintes critérios básicos da acessibilidade física e social: a frequência e disponibilidade de transporte público para as cidades de Jandaíra e Pureza e a pesquisadora conhecer os PAS onde residem nossos sujeitos e, minimamente, a realidade em que estão inseridos (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Diante disso e no fito da contemplação da localização geográfica dos PAs Guarapes, Paulo Freire III e Canafistula, situados respectivamente nos municípios de Jandaíra e Pureza, assumimos o Mapa de Localização produzido pelo INCRA SR-19/RN (2016), abaixo apresentado:

Figura 6 - Mapa da Localização dos Projetos de Assentamento Federais.



Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2016).

Após a definição dos sujeitos, realizamos um contato inicial com toda a turma, no dia 06 de maio de 2015 no CENTERN. Nesse contato, explicamos o objetivo da presente pesquisa e justificamos a escolha de 6 (seis) cursistas. Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 50, grifo nosso), essa “[...] primeira aproximação **entrevistador – entrevistado** é de fundamental importância, pois dela pode depender todo o desenvolvimento da entrevista”, frente a isso, nossa primeira aproximação ocorreu por intermédio de Paulo Ricardo Bezerra Vitor, bolsista da Organização de Aprendizagens e Saberes em Iniciativas Solidárias (OASIS), unidade acadêmica que atua como incubadora de iniciativas populares, sociais e solidárias, desde do ano 2005, sob a coordenação do Professor Doutor Washington José de Souza, que também é Coordenador Geral da Graduação em Gestão de Cooperativas. O contato inicial e a intermediação em tela, aconteceu com a devida autorização da coordenação do Curso e foi responsável pela construção de um canal social entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Ainda no ato do primeiro encontro, convidamos os pretensos sujeitos para uma conversa preliminar na qual expusemos, por meio de uma linguagem clara e objetiva, as informações essenciais sobre a pesquisa e sobre os procedimentos necessários ao uso das entrevistas, pois, de acordo com Rosa e Arnoldi (2006), essa exposição germina no sujeito o interesse em participar da pesquisa. Depois da citada exposição, os sujeitos que concordaram em participar foram convidados a assinar o termo de consentimento esclarecido (Apêndice C) e receberam uma declaração de sigilo ético-científico (Apêndice D) por meio da qual a pesquisadora se compromete em apenas utilizar as informações obtidas por meio das entrevistas para fins acadêmicos (MINAYO, 2005, 2007).

Na oportunidade, solicitamos aos sujeitos que sugerissem os codinomes que seriam utilizados na pesquisa. Assim, excetuando-se o primeiro sujeito que definiu seu codinome como “Campo”, os demais optaram por utilizar os seus próprios sobrenomes. Diante disso, e visando facilitar uma organização cronológica das falas, acrescentamos aos codinomes a letra S que representa, nesse caso, a palavra sujeito, mais o número correspondente à ordem da entrevista, por exemplo: Campo S1<sup>6</sup>, Paiva S2, Santos S3. Visando facilitar a compreensão e visualização, elaboramos a Figura 7, que segue.

---

<sup>6</sup> Codinome - Sujeito 1 (S1).

Figura 7 - Quadro do Codinome dos sujeitos

Codinome do Sujeito	Ordem de entrevista	Codinome + Sigla de Identificação
Campo	Sujeito 1	Campo S1
Paiva	Sujeito 2	Paiva S2
Santos	Sujeito 3	Santos S3
Sousa	Sujeito 4	Sousa S4
Silva	Sujeito 5	Silva S5
Barreto	Sujeito 6	Barreto S6
Morais	Sujeito 7	Morais S7
Batista	Sujeito 8	Batista S8

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015).

No segundo encontro, realizado na UFRN, no dia 19 de janeiro de 2016, foram feitas as entrevistas com os 6 (seis) cursistas e com 1 (um) representante da Universidade. As 7 (sete) entrevistas foram gravadas, conforme acordado anteriormente, e aconteceram de maneira fluida e sem nenhum entrave significativo. Com intuito de facilitar a nossa sistematização e primando pela preservação da identidade dos entrevistados, optamos pela codificação de cada sujeito.

A construção da parte empírica da avaliação em questão nos permitiu “[...] informações e conhecimentos sobre o objeto de estudo”, ao mesmo tempo, possibilitou a “[...] produção de dados primários e a captação de outros materiais” referentes a implementação da Graduação em Gestão de Cooperativas (DESLANDES, 2005, p. 157).

A presente dissertação estrutura-se em cinco seções. Na primeira, apresentamos os passos que foram seguidos para promoção deste trabalho. Na segunda, buscamos apresentar concepções, conceitos e definições sobre Estado e o seu papel frente às Políticas Públicas a partir dos anos de 1990, nomeadamente no que diz respeito à Educação Profissional do Campo. Outra temática discutida nesta segunda seção é a Avaliação de Políticas Públicas, com ênfase na Avaliação de Processo, considerando que nossa intenção é promover uma Avaliação do Processo de implementação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no estado do Rio Grande do Norte.

Na seção seguinte, apresentamos o contexto geohistórico no qual a Questão Agrária brasileira está inserida, destacando a luta dos movimentos sociais do campo, especialmente, das Ligas Camponesas e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), por reforma agrária e por uma educação com qualidade social, ancorada na realidade do território camponês em todas as suas dimensões. Evidenciamos ainda a contribuição da Articulação Nacional por uma

Educação Básica do Campo, dos Movimentos Sociais do Campo e das Instituições Públicas de Ensino Superior na construção do PRONERA, como também, na sua instituição como Política Pública de Educação do Campo. Expomos, ainda, os princípios do Programa, ressaltando o seu caráter inovador. Na sequência, discorremos sobre a Educação Profissional do Campo, analisando os pontos e os contrapontos existentes entre o PRONERA, o Plano Nacional de Educação (vigente e o anterior) e o Decreto Presidencial nº 7.352/2010.

Na quarta seção, promovemos uma Avaliação do Processo de Implementação do curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, no fito de verificar se os princípios orientadores do Programa foram devidamente adotados durante a citada implementação, bem como, avaliar e expor as contribuições do curso para o desenvolvimento econômico, social e político dos PAs e das Comunidades Rurais beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário, especificamente, da comunidade rural Bebida Velha e dos PAS Paulo Freire III, Canafistula e Guarapes, situados respectivamente nos municípios de Pureza e Jandaíra, localizados no Estado do Rio Grande do Norte.

E por fim, na última seção, apresentamos considerações a respeito da pesquisa aqui empreendida.

## 2 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Os processos de avaliação de políticas públicas estão histórica e socialmente inseridos numa relação de forças existente entre o Estado, o governo e as classes sociais. Essa relação tem como pano de fundo a luta pelo poder e pela dominação de um determinado território, tal dominação se efetiva, nos últimos anos, por meio da construção e execução de políticas públicas, sobretudo, as políticas sociais, quais sejam: as políticas de saúde, previdência, segurança e educação, sendo essa última, objeto da nossa avaliação.

Diante disso, faz-se mister uma discussão sobre o que é o Estado e o que são Políticas Públicas (sociais), a fim de evidenciar como a concepção de Estado adotada por um determinado governo influenciará, de forma expressiva, as políticas que ele formulará e implementará durante a sua gestão. Além disso, discutiremos as reformas ocorridas no âmbito do Estado brasileiro, especificamente a partir dos anos 1990, bem como, as influências destas reformas sobre as políticas públicas, com enfoque, nas políticas educacionais.

Assim, buscaremos, na presente seção, apresentar concepções, conceitos e definições sobre o Estado e o seu papel frente às Políticas Públicas a partir dos anos de 1990, nomeadamente no que diz respeito à Educação Profissional do Campo. Outra temática discutida nesta seção, é a Avaliação de Políticas Públicas, com ênfase na Avaliação de Processo, considerando que nossa intenção é promover uma Avaliação do Processo de implementação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, desenvolvido no âmbito do PRONERA, no estado do Rio Grande do Norte.

### 2.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Considerando a complexa relação existente entre Estado e o Governo, no Brasil, faz-se necessário diferenciá-los com intuito de expor de que forma o aparato estatal é utilizado pelos gestores (grupos dominantes) “[...] para manipular e reprimir os grupos subordinados” (CARNOY, 1988, p. 14), especialmente, por meio das políticas destinadas à educação. Em termos concretos, a presente discussão partirá do Estado Capitalista, especificamente, a partir das reformas do papel do Estado vivenciadas no Brasil e no mundo, nos últimos 40 (quarenta) anos, considerando que, para compreender o dinamismo do Estado nacional no contexto do sistema capitalista, faz-se mister compreender a dinâmica da sociedade como um todo (CARNOY, 1988; HÖFLING, 2001).

Face a crise estrutural procedente do esgotamento do padrão taylorista/fordista de acumulação, vivenciada no final da década de 1970, o capitalismo deu início a um intenso processo de reestruturação econômica, política e social com a finalidade de recuperar o seu ciclo produtivo (ANTUNES, 2009). Esse processo de reestruturação marcou a passagem do padrão rígido de acumulação fordista para o padrão de acumulação flexível que, segundo Harvey (2010, p. 140), estava/está baseado na:

[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalhos dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Evidenciam-se, nesse panorama, as constantes reformas do papel do Estado, impossibilitando qualquer ação que originasse uma efetiva transformação social, uma vez que o “[...] Estado age no interesse da classe dominante, subordinando todos os outros interesses aos dessa classe” (CARNOY, 1988, p. 72), ou seja, é por meio do Estado que se dá a dominação de classes na sociedade capitalista. Frente a isso, a reestruturação produtiva do capital “[...] não deve ser entendida apenas como um processo de reestruturação econômica e tecnológica do capital, nestes termos não seria possível apreender o verdadeiro sentido da acumulação capitalista, que é a **reprodução da totalidade da vida social**” (OLIVEIRA, 2011, p. 134, grifo nosso).

Portanto, o advento de um novo processo produtivo deu origem, ao mesmo tempo, a um novo processo de reprodução das relações de dominação/subordinação política e ideológica, no qual o Estado tem um papel essencial e específico de organização dessas relações, por meio de seus aparelhos, especialmente, os repressivos (polícia, forças armadas, tribunais, prisões e etc.) e ideológicos (Sistemas religiosos, escolares, informacionais, culturais, políticos e familiares), que se distinguem pela “[...] diferença fundamental seguinte: o aparelho repressivo do Estado ‘funciona pela violência’, enquanto os aparelhos ideológicos ‘funcionam pelas ideologia<sup>7</sup>’” (ALTHUSSER, 1970, p. 43, grifo do autor).

Nesse panorama, a ideologia não se configura apenas um sistema de representações, ela serve como base de ações concretas do Estado, visto que, “[...] compreende também uma série de práticas materiais extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim

---

<sup>7</sup> De acordo Althusser (1970, p. 77), a Ideologia “representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”, ou seja, a Ideologia é embasada em concepções de mundo que, na maioria das vezes, os indivíduos fantasiam sobre suas condições de existência, sejam elas religiosas, morais, jurídicas ou políticas.

se molda como cimento no conjunto das práticas sociais, aí compreendidas as práticas políticas e econômicas” (POULANTZAS, 1980, p. 33).

Outra expressiva consequência do processo em tela diz respeito as alterações das funções exercidas pelo Estado. Para a burguesia nacional e estrangeira, detentora do poder político-econômico, era importante mantê-lo forte, com intuito de libertar o mercado das amarras do modelo de bem-estar social e enfraquecer os movimentos sociais, principalmente o movimento operário e o movimento camponês, como nos diz Anderson (1995, p. 10, grifo do autor):

[...] manter o Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos.

Deste modo, a redefinição do papel do Estado consistia na modificação da sua missão enquanto agente direto do desenvolvimento econômico e social, para promotor e regulador do desenvolvimento econômico (PERONI, 2003). Nessa conjuntura, na qualidade de promotor das ações que expressam os interesses das classes dominantes, o Estado assume a “[...] função de organização e unificação da burguesia e do bloco do poder” (POULANTZAS, 1980, p. 148).

Contudo, Poulantzas (1980, p. 36) destaca que o Estado também atua de forma benéfica, realizando “[...] uma série de medidas materiais positivas [ações, programas e políticas públicas] para as massas populares”, não obstante essa atuação, na maioria das vezes, reflita as concessões impostas pela luta das classes e tenha por finalidade somente conter os conflitos e garantir o equilíbrio no interior da referida luta.

Isso posto, fica evidente que as reformas ocorridas no interior do Estado capitalista estão estritamente vinculadas às mutações ocorridas nos padrões produtivos e, conseqüentemente, nos padrões de acumulação capitalista e nas relações existentes entre as classes sociais, assim como nos diz Poulantzas (1980, p. 59) que: “As transformações do Estado estão ligadas, principalmente, às transformações das relações de produção capitalistas que induzem transformações desta separação [das classes sociais] e, daí às lutas de classes”.

No Brasil, as transformações em discussão ocorreram mais fortemente durante os anos 1990, sobretudo, no decurso da gestão de então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando foram promovidas mudanças significativas na organização da administração pública a

partir da adoção do receituário neoliberal<sup>8</sup>, tendo como pretexto ascender o Brasil a país de primeiro mundo, ou seja, de transformá-lo em um país desenvolvido (PERONI, 2003).

Nesse contexto, o governo FHC, fazendo uso do aparato estatal, implementou um pacote de reformas que teve como base um amplo programa de privatizações, a abertura da economia ao capital internacional e, por conseguinte, o aprofundamento do vínculo com o sistema e com a economia internacional. Ademais, “tais reformas determinaram uma profunda reestruturação das atividades produtivas do país, inaugurando uma nova ordem econômica, centrada no mercado e subordinada à lógica dos grandes conglomerados transnacionais” (DINIZ, 2006, p. 91).

Apesar das reformas em tela terem acontecido ao longo dos anos 1990, Bresser Pereira<sup>9</sup> (1998, p. 55, grifo nosso), Ministro de Reforma do Estado, durante o primeiro mandato presidencial de FHC, salienta que a crise implodiu na década anterior, nos anos de 1980, conforme segue:

Em consequência seja da captura do Estado por interesses privados, seja da ineficiência de sua administração, seja do desequilíbrio entre as demandas da população e sua capacidade de atendê-las, O Estado foi entrando em crise fiscal – uma crise fiscal que, em primeiro momento, no início dos anos 80, apareceu sob a forma da crise da dívida externa[consequência do chamado Milagre Econômico]. Na medida em que o Estado via sua poupança pública tornar-se negativa, perdia autonomia financeira e se imobilizava. Suas limitações gerenciais apareciam com nitidez. A crise de governança, que no limite se expressava em episódios hiperinflacionários, tornava-se total: o Estado, de agente do desenvolvimento, **se transformava em seu obstáculo.**

Destarte, sob o argumento de que o Estado se tornou um obstáculo para o desenvolvimento do País, o governo brasileiro, fortemente e veemente influenciado pelo neoliberalismo, adotou um modelo de administração gerencial<sup>10</sup>, visando garantir um Estado mais eficiente e promotor de crescimento econômico. Segundo Iasi (2012, p. 57), a adoção do modelo em questão tornou-se necessário para a “[...] adequação do Estado e da sua máquina administrativa às novas demandas de um padrão de acumulação [emergente] no quadro da crise do final do século XX”.

---

<sup>8</sup> O neoliberalismo é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que enaltece o mercado, a concorrência, a liberdade de atuação da iniciativa privada e ataca veemente o Estado intervencionista, bem como desvaloriza a ação estatal sobre a economia (ANDERSON, 1995; BOITO JR., 1999).

<sup>9</sup> A escolha de tal referencial justifica-se pela clareza das informações prestadas pelo autor em questão, uma vez que o mesmo foi o idealizador e promotor direto das reformas do Estado ocorridas durante os anos 1990 no Brasil.

<sup>10</sup> A administração gerencial é um modelo organizacional de gestão pública, baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade, no qual, a sociedade se converte em “cliente” de um serviço (saúde, educação, segurança e etc.) e o Estado torna-se a “empresa” que o oferece e o presta (SECCHI, 2009; IASI, 2012).

De acordo com Bresser Pereira (1998), para que o Estado se modernizasse, era necessário enxugar a máquina estatal, privatizar, publicizar e terceirizar os serviços sociais e científicos (escola, universidades, hospitais) e a produção de bens e serviços para o mercado (estatais responsáveis pelos serviços energéticos, de telecomunicações e etc.).

Ainda segundo Bresser Pereira (1998), esse tríplice processo de privatização, publicização e terceirização correspondem, respectivamente, às seguintes ações: a) transformação de uma empresa estatal em empresa privada; b) transformação de uma organização estatal em organização pública não-estatal<sup>11</sup> de direito privado; c) transferir ao setor privado serviços auxiliares e de apoio. Na Figura 8, elucidamos os **resultados** da reforma do Estado brasileiro, sob a égide do neoliberalismo, durante os anos de 1990:

Figura 8 – Quadro dos resultados das reformas do Estado brasileiro

Estado Brasileiro	Atividades exclusivas do Estado: Legislar, julgar, regular fiscalizar.	Serviços Sociais e científicos: Escolas, Centros de pesquisa, universidades, Hospitais.	Produção de bens e serviços para o mercado: Telecomunicações, energia, abastecimento
Atividades principais	Estado enquanto pessoal <sup>12</sup> ; Gestão – cargos de confiança.	Entidades públicas não estatais de direito privado	Empresas privatizadas
Atividades auxiliares	Empresas terceirizadas	Empresas terceirizadas	Empresas terceirizadas

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2014)<sup>13</sup>.

Observamos que o Estado brasileiro passa de **Provedor** a **Regulador**, haja vista a sua ação ficar **limitada** ao poder de regulação<sup>14</sup> e dominação confirmando que, embora seu raio de ação/intervenção tenha sido reduzido, o Estado continua sendo “[...] um **lugar** e um **centro** do exercício do poder” (POULANTZAS, 1980, p. 169, grifo do autor). Dessa forma, “lugar da organização estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominadas” (IDEM, 1980, p. 169).

Destarte, o Estado torna-se o lugar privilegiado do capital hegemônico, no qual o bloco de poder, constituído pela burguesia, em associação com a alta hierarquia conservadora da Igreja Católica e Protestante, das Forças Armadas e dos veículos de comunicação oficiais e extraoficiais, incorporam novos atores à arena política, assumindo novos papéis frente à

<sup>11</sup> Organizações privadas sem fins lucrativos, “organizações sociais” (BRESSER PEREIRA, 1998).

<sup>12</sup> Servidores Públicos.

<sup>13</sup> Elaborada a partir das contribuições de Bresser Pereira (1998).

<sup>14</sup> De acordo com Cruz (2012, p. 73) “[...] regular significa fiscalizar, controlar, supervisionar por meio de normas, regras e leis”.

sociedade, como por exemplo, o de Estado Regulador, conforme citado anteriormente (IANNI, 2004; CRUZ, 2012).

Diante do exposto, evidenciamos que o processo de reestruturação produtiva em discussão, enquanto uma unidade inseparavelmente econômica, política e ideológica, aconteceu acompanhado de ações que alteraram a configuração do Estado, da gestão pública, bem como das suas relações com a sociedade. Além disso, os aparelhos ideológicos, a exemplo do aparelho escolar, assumiram mais fortemente a função de dominação das classes menos favorecidas. Essa dominação visa a reprodução das relações de classe, sendo essa, a condição imprescindível para a reprodução das relações de produção capitalista e, conseqüentemente, para a manutenção da hegemonia do capital (ALTHUSSER, 1970; IASI 2012).

Depreendendo-se dos aspectos acima discutidos e partindo das contribuições de Poulantzas (1980), não podemos considerar o Estado como um Estado Objeto, utilizado como simples instrumento de poder, nem tão pouco, como Estado sujeito com autonomia total. Para o autor (1980, p. 148), o Estado se configura como uma “condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações”, dessa forma, não pode ser entendido por si mesmo, ele é concreto, histórico, possui ampla estrutura física, política e social, bem como, um vasto raio de ação governamental.

Outrossim, fica evidente que a concepção de Estado adotada por um determinado governo é o que definirá as ações que ele desenvolverá durante a sua gestão. Assim, considerando a complexidade da relação entre o Estado e o Governo, faz se mister diferenciá-los. Para tanto adotamos a ideia de Höfling (2001, p. 31, grifo nosso), desse modo, entendemos:

[...] **Estado como o conjunto de instituições permanentes** – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que NÃO formam um bloco monolítico necessariamente – que **possibilitam a ação do governo**; e **Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade** (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

É desta relação que nascem as políticas públicas, entendidas aqui, como o Estado em ação (JOBERT; MULLER, 1987). Ressaltamos, inicialmente, que Estado se fará presente, por ação ou omissão, em todo o ciclo da política, ou seja, no desenho das políticas públicas, na definição da agenda, nos caminhos para a implementação, nos modelos de avaliação que serão aplicados, e, por fim, na continuidade, ou não, das mesmas.

Do mesmo modo, torna-se imperativo salientarmos que dada a complexa relação existente entre o Estado e o Governo, as políticas públicas se diferenciam entre políticas de

Estado e Políticas de Governo, possuindo características, objetivos e intencionalidades distintas, conforme exposto na Figura 9, a partir da qual é possível analisar a categoria correspondente a uma determinada política:

Figura 9 – Quadro de Políticas de Estado e Políticas de Governo

Aspectos	Políticas de Estado	Políticas de Governo
<b>Caráter e Características</b>	São ações permanentes por meio das quais o Estado busca criar condições mínimas de promoção e proteção social e econômica. Essas ações não podem ser interrompidas pelos novos governantes.	São ações pontuais com período de duração definido. Via de regra, esse período corresponde ao mandato do governante. Os novos gestores não são obrigados a mantê-las.
<b>Intencionalidade</b>	São ações intencionais, com objetivos determinados a serem alcançados por meio de diretrizes, princípios e fundamentos.	São ações intencionais que visam atender uma demanda específica, geralmente atrelada ao atendimento de compromissos realizados em momento pré-eleitoral.
<b>Principais Objetivos</b>	Garantir a promoção e a proteção social.	Garantir a efetividade, a eficácia e a eficiência das ações promovidas por um determinado governante, com a finalidade de dominação das classes menos favorecidas e/ou contenção de conflitos no âmbito do Estado Capitalista.
<b>Formas de realização e coordenação</b>	Destinam-se a realizar funções essenciais do Estado que não podem ser delegadas a terceiros, a não ser de forma subsidiária e subordinadas.	Destinam-se à consecução de objetivos constitucionais mais diversos, podem variar de governo para governo. Sua execução poderá ser delegada a terceiros, inclusive de forma integral.
<b>Financiamento</b>	Financiadas exclusivamente com recursos públicos.	Financiadas com recursos públicos, mas admitem o cofinanciamento privado.

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2014)<sup>15</sup>.

Frente ao exposto, concluímos que, enquanto as Políticas de Estado são sólidas e excedem o tempo de vigência de uma administração política, no caso brasileiro ultrapassam 4 (quatro) anos de gestão, as Políticas de Governo são constituídas para atender demandas pontuais, dificilmente transpondo o tempo determinado de uma gestão.

Ainda considerando a complexa relação existente entre o Estado e o Governo, ressaltamos que as políticas públicas oriundas desta, assumem o perfil do governante e podem possuir diversas finalidades, tais como: regulação fiscal e econômica, fiscalização, desenvolvimento urbano e rural e promoção social, esta última, denominada de políticas sociais, destinadas ao atendimento das demandas oriundas da sociedade, como nos diz Höfling (2001, p. 31, grifo nosso):

<sup>15</sup> Elaborada a partir das contribuições de Höfling (2001), Souza (2006), Paz e Oliveira (2012).

[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo **Estado**, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

As políticas sociais, especialmente as destinadas à educação, são extremamente relevantes pois “[...] são formas de interferência do Estado [na sociedade], visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001, p. 31), ou seja, são através delas que o Estado cria e recria as condições de acumulação e a legitimação da dominação de classes.

Entretanto, durante o governo de FHC, Peroni (2003) afirma que as políticas sociais não foram priorizadas, pois, se caracterizavam como serviços não exclusivos do Estado, assim sendo, prioritários das entidades públicas não estatais de direito privado, conforme verifica-se no Figura 9. Tal fato está atrelado a diminuição do poder do Estado enquanto executor de políticas sociais, tornando-se apenas regulador destas. A expressiva diminuição dos investimentos em educação, bem como o fomento ao mercado privado de educação são os marcos do governo em tela<sup>16</sup> (MOURA, 2012; PERONI, 2003; PINTO, 2002).

O citado fomento, especialmente o voltado ao mercado privado da Educação Profissional, esteve/está atrelado ao fato do sistema escolar ser o principal aparelho ideológico de Estado capitalista, por meio do qual são formadas as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, são mantidas e garantidas as relações de produção requeridas pelo capital hegemônico. Do mesmo modo, o sistema escolar ainda impõe aos sujeitos uma certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente (ALTHUSSER, 1970; FREITAG, 1980; PERONI, 2003).

Nessa conjuntura, sobretudo nos países da América Latina que, no momento histórico em discussão, vivenciavam o processo de abertura democrática ou de democracia recente, como

---

<sup>16</sup> Com relação ao financiamento da educação durante a gestão de FHC, os estudos de Pinto (2002) e Peroni (2003) destacam que o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil eram suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior participação da sociedade, foi assumido como o pressuposto básico, em fina coerência com o pensamento neoliberal. Nesse panorama, alguns níveis de ensino foram priorizados em detrimento de outros e o “[...] gasto médio por aluno da educação básica da ordem de 11% de nossa renda *per capita*, ou cerca de US\$ 300/aluno-ano” (PINTO, 2002, p. 125), ou seja, além de vários níveis educacionais terem sido menosprezados, a exemplo do ensino para as crianças na faixa etária ideal, em detrimento da educação de jovens e adultos, o investimento aluno/ano era ínfimo. Pinto (2002, p. 124, grifo do autor), também evidencia que durante o governo de FHC os recursos adicionais para a educação, deveriam “[...] advir do setor privado, por intermédio das parcerias com empresas ou do trabalho voluntário de pais e dos ‘amigos da escola’ ”. Para o autor, o governo de FHC deve ser “[...] lembrado como aquele que gastou 4% do PIB com Ensino e 8% do PIB com juros e encargos da dívida pública” (ID., 2002, p. 108).

era o caso do nosso país, registra-se uma maior visibilidade dos estudos vinculados às políticas públicas, conforme evidencia Arretche (2003, p. 7, grifo nosso):

O crescente interesse por essa temática está diretamente relacionado às mudanças recentes da sociedade [...]. O intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais – resultado em grande parte da competição eleitoral, da autonomia dos governos locais, bem como dos programas de **reforma do Estado**.

À vista disso e conforme expresso nos estudos de Azevedo (2010), o aumento das pesquisas atreladas à temática das políticas públicas concentra-se na empiria e na prática política, uma vez que para executar as reformas no papel do Estado se faz necessário conhecer e entender as políticas formuladas e executadas por ele. Desse modo, o interesse em discussão ocorre atrelado à premência de “equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população” (SOUZA, 2006, p. 21).

## 2.2 PARA COMPREENDER OS FUNDAMENTOS E O CICLO DA POLÍTICA PÚBLICA

Souza (2006) revela que o interesse por estudos relacionados às Políticas Públicas nasce na década de 1930, tendo H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton como fundadores. A expressão *policy analysis* ou análise de políticas públicas é introduzida, nesse cenário, por Laswell, “como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo” (Id., 2006, p. 23).

Na década de 1950, H. Simon incorporou aos estudos em questão, o conceito de racionalidade das políticas públicas limitada aos decisores políticos (*Policy Makers*), elencando os limites e as possibilidades de maximização dessa racionalidade. De acordo com Souza (2006, p. 23) os limites e as possibilidades de maximização da:

[...] racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc., mas a racionalidade [...] pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios.

Questionando as proposições de Laswell e Simon, Lindblom, entre as décadas de 1950 e 1970, preconiza a necessidade de incorporação de diferentes variáveis ao processo de

formulação e análise das políticas públicas, como por exemplo: as relações de poder existentes no âmbito do Estado e a integração das diferentes fases do processo decisório do ciclo da política. No mesmo período, Easton definiu a política pública como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente, ou seja, como um sistema de interações entre diferentes atores e realidades, pois, segundo o autor, as políticas públicas recebem *inputs* dos partidos políticos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam fortemente seus resultados e efeitos (SOUZA, 2006; SOUZA, 2009).

Igualmente, ao longo dos anos, diversos autores formularam distintos conceitos de políticas públicas. Assim, no intuito de demonstrar tal panorama, apresentamos na Figura 10, alguns autores e suas definições:

Figura 10 – Quadro de definição de Políticas Públicas

Autores	Definição de Políticas Públicas
Dye (1984; 2005)	Ação que o governo escolhe fazer ou não fazer.
Meny e Thoenig (1992)	Programa de ação de uma autoridade pública com autoridade governamental.
Jobert e Muller (1987)	Estado em ação.
Mead (1995)	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.
Lynn (1980)	Conjunto de ações do governo que irá produzir efeitos específicos sobre os beneficiários/atingidos.
Peters (1986)	Soma de atividades de um governo, que age diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2014)<sup>17</sup>.

Observamos que apesar de distintas, as definições de políticas públicas voltam-se às ações e intervenções desenvolvidas por um determinado governo, numa determinada conjuntura histórica. Em consequência disso, Souza (2006, p. 26, grifo da autora), resume que política pública é o “[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

Além dos conceitos que definem as políticas públicas, essas também possuem tipos/modelos explicativos diferentes, que foram formulados com intuito de facilitar o entendimento quanto à ação e/ou omissão do governo e, conseqüentemente, a repercussão disso na vida dos cidadãos. Ademais, as tipologias também foram constituídas com a finalidade de favorecer os processos de Análise das Políticas Públicas, uma vez que as “[...] tipologias de

<sup>17</sup> Elaborada a partir das contribuições de Souza (2006) e Souza (2009).

políticas públicas são formas de classificar os conteúdos, os **atores**, os **estilos**, as **instituições**, dentro de um processo de políticas públicas” (SECCHI, 2010, p. 16, grifo do autor).

Isso posto, antes de adentrarmos à discussão a respeito da análise de políticas públicas e, posteriormente, enveredarmos no debate sobre a avaliação de políticas públicas, convém apresentarmos de maneira sucinta algumas das principais tipologias. Vejamos o esquema que segue na Figura 11:

Figura 11 – Quadro de tipos de Políticas Públicas

Autores	Tipos de Políticas Públicas			
<b>Lowi (1964)</b>	A política pública pode assumir quatro formatos:	<b>Distributivas:</b> Privilegia certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo, desconsiderando a questão financeira e, conseqüentemente, gerando impactos mais individuais do que universais.		
		<b>Regulatórias:</b> Tem por objetivo regular uma atividade determinada.		
		<b>Redistributivas:</b> Atinge maior número de pessoas por meio da concessão de renda e/ou benefícios. São, em geral, as políticas sociais universais, as políticas tributárias e etc.		
		<b>Constitutivas:</b> Formulam normas e os procedimentos sobre os quais devem ser constituídas e implementadas as demais políticas, como também a criação e o funcionamento das estruturas da gestão (executivo, legislativo e judiciário).		
<b>Wilson (1983)</b>	Critério de distribuição dos custos e dos benefícios da Política Pública na sociedade	<b>Custos</b>		
		<b>Benefícios</b>	Distribuídos	Concentrados
		Distribuídos	<b>Política Majoritária:</b> Custos e benefícios distribuídos pela coletividade	<b>Política empreendedora:</b> Benefícios distribuídos e custos concentrados em uma determinada categoria
Concentrados	<b>Políticas Clientelista:</b> Benefícios concentrado em certos grupos e os custos difusos na coletividade	<b>Políticas de grupo de interesses:</b> Custos e benefícios concentrados e uma categoria.		
<b>Gustafsson (1983)</b>	Adota como critério de distinção o conhecimento e a intenção do <i>policymaker</i>	<b>Conhecimento para a elaboração e implementação</b>	<b>Intenção de Implementar a Política Pública</b>	
			Sim	Não
		Disponível	<b>Política Real:</b> Políticas ideais, pois possuem a intenção e o conhecimento para resolver um problema público.	<b>Política Simbólica:</b> Possuem condições de elaboração, mas não possuem interesse em efetivá-las
		Indisponível	<b>Pseudopolítica:</b> Possuem interesse de elaboração mas não detém o conhecimento para constitui-la	<b>Política sem sentido:</b> Elaborada sem o conhecimento necessário e sem interesse de efetivação

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Elaborada a partir das contribuições de Souza (2006); Souza (2009); Frey (2000); Secchi (2010).

Face ao ilustrado na Figura 11, e conforme anteriormente destacado, as referidas tipologias são elementos básicos de uma análise de políticas públicas, pois, além de facilitar a construção de um esquema de análise e de interpretação das políticas, também estão alinhadas aos processos políticos nos quais as mesmas estão inseridas. Isto posto, evidenciamos que para a realização da avaliação aqui proposta, optamos pela tipologia de Lowi (1964), tendo em vista entendermos o PRONERA como Política Redistributiva que favorece um número expressivo de trabalhadoras e trabalhadores camponeses, assentados do Programa Nacional Reforma Agrária, beneficiários Programa Nacional de Crédito Fundiário e quilombolas dos Territórios Quilombolas reconhecidos.

Retomando a discussão a respeito da análise de políticas públicas, Souza (2009) evidencia que ela nasce nos anos de 1930, nos Estados Unidos, como disciplina atrelada à ciência política e como produção sem vínculos diretos e formais com o Estado. No Brasil, sob influência americana, o nascimento da análise de Políticas Públicas, enquanto disciplina, ocorreu na década de 1960, especificamente, no Departamento de Ciências Políticas da Universidade Federal de Minas Gerais e no Instituto Universitário do Rio de Janeiro. Desse modo, constatamos que a análise de políticas públicas é algo novo e, considerando as diversas definições, caracteriza-se como um conhecimento bastante amplo.

Partindo do exposto e visando demonstrar o referido cenário, delineamos na Figura 12 as definições mais significativas de análise de políticas públicas e seus respectivos autores.

Figura 12 - Quadro de definições de Análise de Políticas Públicas

Autores	Análise de Políticas Públicas
<b>Dye (1984; 2005)</b>	Estudo das causas e consequências das ações desenvolvidas pelo governo.
<b>Meny e Thoenig (1992)</b>	Representa uma espécie de postura neutra, descompromissada, indeterminada, com finalidade de identificar os efeitos e as consequências das ações públicas.
<b>Jobert e Muller (1987)</b>	Estudo do Estado em ação que visa gerir os antagonismos intersetoriais ou de um setor com a sociedade global, procurando evitar desagregações.
<b>Arretche (1998)</b>	Constitui um estudo de engenharia e dos traços que constituem um programa, procurando reconstituir a política e podendo haver diferentes desenhos das políticas.

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2014)<sup>19</sup>.

Diante do exposto, concluímos que a Análise de Políticas Públicas apresenta múltiplas definições e possui olhares distintos sobre a ação pública em seu conjunto, assim sendo, ultrapassa a compreensão dos resultados das decisões do Estado e apreende o funcionamento de todo o processo político e social, que levou à promoção de uma determinada política.

<sup>19</sup> Elaborada a partir das contribuições de Souza (2006) e Souza (2009).

Antes de continuarmos a discussão em tela, destacamos que, embora as políticas públicas possuam diversas conceituações, tipologias e definições de análise, aqui estamos longe de esgotar os debates a respeito de suas características, bem como, de seus processos de análises, pois fazem-se constantes críticas às lacunas existentes na sua teorização. Azevedo (2010) enfatiza que tais críticas devem-se ao fato do interesse pelo tema estar vinculado, via de regra, às práticas políticas, por meio das quais os governantes buscam definições que atendam seus interesses e processos de análises que exponham os resultados predefinidos durante a construção do ciclo da política.

Prosseguindo na discussão sobre a *policy analysis* (análise de políticas públicas), os estudos de Frey (2000) apontam alguns conceitos básicos e abordagens de análise de políticas públicas, como também suas implicações políticas e administrativas em países em desenvolvimento, como é/era o caso do brasileiro. No estudo em questão, o autor nos diz que essa vertente de pesquisa se institui sob o título de *policy Science* e tem por escopo “[...] analisar ‘a inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos da política’ com o ‘arcabouço dos questionamentos tradicionais da ciência política’” (IDEM, 2000, p. 214, grifo do autor), além disso, a referida vertente de pesquisa distingue três dimensões de políticas.

Com intuito de defini-las têm-se adotado no âmbito da ciência política os seguintes termos: *polity* (instituições públicas): refere-se a estrutura institucional do sistema político-administrativo, delimitada pelo sistema jurídico; *politics* (processos políticos): diz respeito ao processo de imposição de conteúdos, objetivos e decisões referentes a distribuição e, por fim, *policy* (conteúdos da política): corresponde a dimensão material, à configuração dos programas políticos, dos problemas técnicos e ao conteúdo das decisões políticas (FREY, 2000; SOUZA 2009; AZEVEDO, 2010).

Diante do apresentado e conforme evidencia Azevedo (2010, p. 35), por meio da abordagem em tela, compreendemos que a análise de políticas públicas “[...] investiga o grau de influência de suas estruturas (*polity*) e dos processos de negociação (*politics*) sobre os resultados materiais que se julgam concretos (*policy*)”. Em virtude disso, revela as disputas e as relações de forças sob as quais os programas, ações e políticas são formulados, implementados e avaliados, trazendo para o concreto, revela e evidencia as relações de força que constituem as ações de Educação Profissional do Campo desenvolvidas no âmbito do PRONERA.

As referidas disputas e relações de forças são inerentes ao campo educacional, especialmente, ao campo da Educação Profissional, em que estão circunscritas as ações, políticas e projetos do Estado capitalista que tem como objetivo “[...] não só qualificar

permanentemente a mão-de-obra para o mercado, [mas também] manter sob o controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (HÖFLING, 2001, p. 33). A referida situação é ainda mais irrefutável nas ações destinadas a Educação Profissional do Campo. Essas, em sua maioria, têm por desígnio atender às demandas profissionais do agronegócio e transformar o trabalhador do campo em trabalhador fabril, desconsiderando a realidade na qual o mesmo está inserido (COSTA, 2007).

Os conflitos de interesses existentes no âmago das políticas destinadas à Educação Profissional do Campo refletem as diferentes interações das redes de relações sociais inseridas no processo de definição dessas políticas que vão “[...] encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição” (SOUZA, 2006, p. 28). Esses conflitos que perpassam arenas distintas inserem-se na concepção de *policy arena*, visto que ocorrem dentro das diversas áreas da política e podem ser distinguidos a partir do seu caráter. Tais distinções podem ser conferidas na Figura 11.

Segundo Souza (2006), cada uma dessas políticas públicas gerará pontos ou grupos antagônicos, processando-se, portanto, dentro do sistema político também de forma diferente. Apreendemos frente a isso, que por mais que as consequências oriundas das arenas de embate sejam determinantes no processo de construção da política, geralmente as discussões e as decisões atreladas as modificações do sistema político ocorrem dentro deste, não envolvendo sujeitos e/ou agentes institucionais de setores mais amplos da sociedade. Assim como nos diz Frey (2000, p. 225): “O interesse da opinião pública é sempre mais dirigido aos conteúdos da política e bem menos aos aspectos processuais e estruturais”.

O presente fato é um dos principais empecilhos ao desenvolvimento de políticas de Educação Profissional do Campo com qualidade social, haja vista não garantir a participação do trabalhador camponês e, conseqüentemente, desconsiderar a luta histórica dos movimentos sociais do campo por políticas públicas, sobretudo as educacionais, ancoradas na realidade do campo. Os movimentos camponeses buscam a construção de “políticas que afirmem, reconheçam e reforcem os ricos processos culturais, éticos, identitários” (ARROYO, 2004, p. 98), existentes no campo, e construídos de maneira dialógica.

Para os movimentos em questão, as políticas públicas precisam ser construídas por meio do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos, quais sejam: formuladores, executores e beneficiários. Garantindo, dessa maneira, a participação popular durante todo o *policy cycle* ou ciclo da política. São elementos centrais do ciclo da política: **a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação**, respectivamente caracterizados, a partir das discussões de Frey (2000); Souza (2009) e Azevedo (2010).

A agenda caracteriza-se como um processo constante de discussão e de definição das ações que serão desenvolvidas a partir dos temas que suscitam a atenção da sociedade e/ou setores específicos e oferecem possibilidade de ação. Aproximando essa discussão da Educação Profissional do Campo, especialmente a desenvolvida no âmbito do PRONERA, evidenciamos que a definição dos cursos que serão oferecidos parte das demandas apresentadas pelos movimentos sociais durante a formulação da agenda. Ademais, diferente de outras políticas, o processo de formulação da agenda conta, via de regra, com a participação de todos os sujeitos envolvidos, construindo, conseqüentemente, uma relação entre os promotores e beneficiários da política, quais sejam: o INCRA, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, as Instituições de Ensino Superior e Tecnológico, as Secretarias de Educação, os Movimentos Sociais do Campo, os beneficiários da Reforma Agrária, beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário, e os quilombolas dos Territórios Quilombolas reconhecidos.

Com relação à formulação, esta remete à escolha de alternativas políticas mais apropriadas entre as várias possibilidades de ação. Nessa fase do ciclo da política, ocorre a construção dos parâmetros de ação, sendo dessa forma, de fundamental importância para o processo de implementação, visto que é na formulação que os princípios e as concepções que fundamentam os conteúdos, os objetivos, as metas e os recursos são definidos. Frente a isso, é durante o processo de formulação que se realiza a assunção dos princípios do PRONERA, que serão posteriormente discutidos, e das especificidades inerentes ao território no qual acontecerá a ação e para beneficiários da mesma.

A implementação, por sua vez, corresponde diretamente à efetivação da política, especialmente envolvendo a materialização em programas e projetos, a normatização legal e a disponibilidade financeira. Durante a implementação é possível identificar as possíveis falhas de um programa, uma vez que, o transcurso da:

[...] implementação [...] ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação, mutação esta que é inteiramente **alheia à vontade dos implementadores** [...] ou, ainda, é possível que um fato novo, que pode ser desde um escândalo de natureza política até uma alteração (inesperada) em uma variável econômica extremamente relevante, implique modificações [...] (ARRETCHE, 2001, p. 51-52, grifo nosso).

Considerando tal fato, o PRONERA, por meio da sua gestão tripartite<sup>20</sup>, analisa semestralmente as ações de Educação Profissional em desenvolvimento, visando sanar

---

<sup>20</sup> De acordo com Meza (2004, p. 104) “[...] não há uma definição precisa nem uma elaboração teórica desenvolvida sobre o tripartismo, apesar de se empregar habitualmente na literatura jurídica, social e nos documentos de diversos organismos internacionais, entre eles e fundamentalmente a Organização Internacional do Trabalho – OIT”. Para tal Organismo, a gestão tripartite visa garantir a participação igualitária de representantes do governo, dos

possíveis problemas e, se necessário, reajustar o processo pedagógico, o calendário e, até mesmo, os espaços, com o objetivo de garantir o êxito da atividade em desenvolvimento.

A avaliação, conforme será discutido na próxima seção deste capítulo, divide-se em critérios, estritamente condicionados ao objeto avaliado, ao objetivo da avaliação, ao agente avaliador e o momento da avaliação. Frey (2000, p. 228) frisa que é a partir da avaliação que se define a “[...] suspensão ou o fim do ciclo político, ou [...] a iniciação de um novo ciclo”.

Cabe destacar que embora, a partir dos anos de 1990, os processos avaliativos estejam atrelados à verificação da eficiência, eficácia e efetividade, sobretudo, das políticas educacionais, objetivando a ampliação do *ethos* competitivo, que começa a ser mais explícito quando se notam, especialmente na gestão de FHC, as pressões exercidas sobre a educação básica através das avaliações externas (AFONSO, 2001). A avaliação e os processos avaliativos não devem ser considerados como meros instrumentos utilizados para medir o alcance de suas ações de uma determinada política, tendo em vista o que aqui estamos discutindo. Nessa perspectiva, o PRONERA utiliza a avaliação durante todo o ciclo da política e busca garantir o êxito das ações, conforme anteriormente destacado.

Diante do exposto, observamos que a construção de políticas públicas é permeada por diversas variáveis, especialmente as atreladas à concepção de Estado adotada pelo governante. Tal fato é facilmente percebido nas mudanças ocorridas no interior das políticas públicas brasileiras, concomitantemente à mudança do governo no ano de 2002, conforme destaca Anderson (2011, p.29):

[...] combinados, o crescimento econômico mais rápido e a distribuição de renda mais ampla conseguiram a maior redução na pobreza na história brasileira [Em 2008, o Brasil, tradicionalmente assolado por dívidas, se tornou pela primeira vez credor internacional]. De acordo com algumas estimativas, o número de pobres caiu de cerca de 50 milhões para 30 milhões num espaço de seis anos, e o número de desamparados foi reduzido pela metade. Metade dessa dramática transformação pode ser atribuída ao crescimento, a outra metade a programas sociais — financiados, é claro, pelas maiores receitas oriundas do crescimento. E esses programas não se limitavam a auxiliar a renda. Desde 2005, os gastos do governo com a educação triplicaram, e o número de estudantes universitários dobrou.

Assim, as políticas públicas sociais, que na gestão anterior haviam ficado relegadas a segundo plano, no Governo Lula (2003 a 2011), receberam uma atenção diferenciada, em razão

---

trabalhadores e dos empregadores na construção e na realização de ações que tenham como objetivo promover o bem comum. Do mesmo modo, a gestão tripartite adotada pelo PRONERA conta com a participação de membros do INCRA, das Entidades Parceiras e dos movimentos sociais do campo e visa garantir o êxito das ações formuladas e implementadas no âmbito do Programa (Andrade e Di Pierre, 2004).

do seu programa de governo, apoiado pelos movimentos sociais e baseado numa estratégia de conciliação de classes, assumir diversos compromissos com as questões sociais, como por exemplo, “[...] enfrentar os problemas das desigualdades sociais, eliminar a fome e a miséria” (PEREIRA; FRANÇA, 2012, p. 229).

Perante as discussões aqui estabelecidas, constatamos que políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos e ações. Essas, quando postas em prática, são implementadas, ficando submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

### 2.3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: FUNDAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMA

A avaliação tem sido o principal mecanismo adotado por órgãos públicos e privados para apreciação de resultados e consequências de seus programas e projetos. Essa tem permitido aos gestores, formuladores e implementadores, por meio do fornecimento de informações e subsídios, executar redefinições de objetivos, de atividades e de metas, assim como orientar a tomada de decisões sobre a manutenção ou interrupção das ações.

Segundo Nascimento e Arcoverde (2015), a avaliação de políticas e programas governamentais de cunho social ganhou expressividade, enquanto campo da pesquisa social, nos anos de 1960, nos Estados Unidos. De acordo com as autoras, a criação dos métodos avaliativos com critérios e objetivos bem definidos tinha por escopo avaliar os programas estatais voltados ao combate à pobreza, no sentido de respaldar o governo quanto ao planejamento social e a possibilidade de melhorais ao longo do processo de implementação dos referidos programas.

No Brasil, a expansão dos estudos de avaliação de políticas públicas tem início durante o processo de reabertura democrática ocorrida nos anos de 1980. Naquele momento histórico, em virtude de uma maior atenção e intervenção nas questões sociais, nasce um interesse progressivo dos governos por estudos de avaliação atrelados a três critérios avaliativos básicos, quais sejam: **Eficiência**, que se refere à relação entre resultados e custos de um programa; **Eficácia**, que corresponde ao resultado concreto de um processo; e **Efetividade**, que diz respeito à correlação entre objetivos traçados e resultados alcançados.

No contexto em questão, tal interesse funda-se na “[...] busca pela Efetividade, Eficácia e Eficiência das políticas/programas sociais em prol da resolução e/ou minimização dos problemas sociais emergentes” (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2015, p. 159). Sob essa

perspectiva, a avaliação de políticas públicas se configura como instrumento indispensável à gestão estatal, uma vez que subsidia a tomada de decisão sobre o desenvolvimento, a manutenção ou extinção de uma política, de um programa ou de uma ação. Além disso, cabe destacar que, ao menos em tese, a avaliação de políticas sociais também tem por escopo fornecer as informações necessárias à garantia do controle social sobre as mesmas (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2015; VIEIRA; ARCOVERDE 2015).

Não obstante, a avaliação seja um instrumento imprescindível ao aperfeiçoamento da gestão estatal, principalmente no que tange à “[...] melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado” (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1272), a prática em questão ainda se encontra em fase de desenvolvimento na esfera pública brasileira, sobretudo no que diz respeito à análise dos resultados dos programas governamentais por meio dos quais ocorrem a materialidade das políticas públicas. A esse respeito, Nascimento e Arcoverde (2015, p. 159) destacam que:

A efetividade da avaliação de políticas e programas sociais no Brasil ainda é muito restrita, de modo que a mesma, na maioria dos casos, é mais aplicada como instrumento de controle de gastos do que pelo seu investimento ou qualificação de programas em desenvolvimento. Além disso, ressalta-se que muitas avaliações são formuladas mais como requisito burocrático do que como possibilidade de mudar a situação para melhor.

Além do caráter já exposto, Cunha (2006, p. 1) nos diz que “[...] a avaliação possui também aspectos qualitativos, constituindo-se em um julgamento sobre o valor das intervenções governamentais por parte dos avaliadores internos ou externos, bem como por parte dos usuários ou beneficiários”. Dessa maneira, a avaliação não seria apenas um instrumento de aperfeiçoamento de gestão, mas também uma ferramenta de prestação de contas à sociedade quanto à eficiência da administração pública.

Assim, na condição de mecanismo fornecedor de elementos necessários à promoção da qualidade dos resultados de uma determinada política pública, bem como de diminuição dos problemas atrelados ao cumprimento de seus objetivos e metas, as práticas avaliativas vinculadas à análise de políticas públicas não podem se restringir à mera aferição de resultados pré-definidos.

A avaliação de políticas públicas, definida por Belloni; Magalhães e Souza (2007, p. 15) como “[...] processo sistêmico de análise de uma atividade, fatos ou coisa que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”, deve ser, enquanto parte do ciclo da política, uma prática

constante, sistêmica e efetiva, que contemple de maneira integral os processos de formulação e desenvolvimento, os projetos e ações implementadas, os fatos ocorridos durante o percurso da implementação, assim como os resultados alcançados, histórica e socialmente contextualizados, fornecendo a partir da avaliação de todo o ciclo da política (agenda, formulação, implementação e avaliação), subsídios necessários ao seu aprimoramento e ao cumprimento de sua função social (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007; AZEVEDO, 2010).

A prática avaliativa em discussão é um processo metódico por meio do qual é possível compreender o objeto avaliado de maneira global, posto que, de acordo com Belloni; Magalhães; Souza (2007, p. 25):

[...] envolve múltiplas observações, não sendo aceitável uma única observação no tempo ou um único instrumento de avaliação. Envolve a utilização de instrumentos e critérios, coerentes com o objeto de avaliação ao longo do processo. Significa, ainda, uma clara definição de um objeto de avaliação, suas características e particularidades.

Desse modo, a avaliação de políticas públicas é múltipla podendo ser agrupada a partir de critérios distintos, quais sejam:

- a) o momento em que se realiza a avaliação;
- b) os sujeitos envolvidos no processo de avaliação;
- c) o objeto a ser avaliado e ao objetivo da avaliação.

Portanto, o processo avaliativo é estritamente condicionado ao momento em que ocorre a avaliação, ao agente avaliador, ao objeto avaliado e ao objetivo da avaliação. (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007; VIEIRA; ARCOVERDE, 2015).

No fito de facilitar a compreensão do exposto, ilustramos os critérios supracitados nas Figuras 13, 14 e 15 que seguem. Vejamos inicialmente o Figura 13 que corresponde ao momento que se realiza a avaliação, definido como **Critério 1**:

Figura 13 - Quadro do Momento da Avaliação: **Critério 1**

Momento da Avaliação	
<i>ex-ante</i>	<i>ex-post</i>
Realizada na fase da formulação da política com intuito de verificar a viabilidade de sua implementação no que tange a relação custo-benefício, ou seja, é executada com vistas a subsidiar a tomada de decisão por parte dos gestores e executores.	Realizada durante ou após a implementação da política, do programa ou do projeto. Tem como objetivo averiguar em que medida os resultados propostos durante a formulação foram atingidos.

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015).

De acordo com Belloni; Magalhães e Souza (2007, p. 24), a avaliação *ex-ante* também é conhecida como uma avaliação diagnóstica, haja vista ocorrer

[...] antes da ação, isto é, antes da definição (tomada de decisão) ou da implementação de uma ação ou política, e pode ter como objetivos tanto a identificação de prioridades e metas, quanto estabelecer parâmetros de comparação para a avaliação a posteriori.

Com relação à avaliação *ex-post*, Cano (2006) destaca que essa tem por escopo concluir se um programa social existente surte ou não o efeito desejado a fim de subsidiar a decisão sobre continuidade ou fim da política, e/ou sobre a manutenção ou alteração do seu formato. Diante disso, verifica-se que o momento em que ocorre a avaliação corresponde diretamente à tomada de decisão quanto a implementação, continuidade e fim de uma determinada política.

Definimos os sujeitos envolvidos no processo de avaliação – avaliadores, como **Critério 2**, conforme ilustramos na Figura 14:

Figura 14 - Quadro de definição do Sujeitos envolvidos na avaliação: **Critério 2**

Tipos de Sujeitos - avaliadores			
Externos	Internos	Mistos	Participativos
Sujeitos externos e independentes do desenvolvimento do ciclo da política	Sujeitos internos, agentes da própria instituição, diretamente envolvidos com o desenvolvimento da política avaliada.	Sujeitos internos e sujeitos externos ao desenvolvimento da política.	Sujeitos beneficiários da política, bem como formuladores, executores e gestores

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015)<sup>21</sup>.

Segundo Belloni; Magalhães; Souza (2007), os referidos sujeitos estão envolvidos no processo avaliativo enquanto sujeitos políticos situados no contexto da política. Cabe evidenciar que a definição dos avaliadores está relacionada ao momento em que ocorre a avaliação, bem como ao objetivo da mesma.

Ainda no intuito de facilitar a compreensão dos critérios em discussão, conjugamos o objeto e o objetivo da avaliação, aqui estabelecido como **Critério 3**, no Figura 15, conforme pode ser conferido abaixo:

<sup>21</sup> Elaborado a partir das contribuições de Cano (2006), Belloni; Magalhães; Souza (2007), Nascimento; Arcoverde (2015) e Vieira; Arcoverde (2015).

Figura 15 - Quadro do Objeto e do objetivo da avaliação: **Critério 3**

Objeto e Objetivo da avaliação	
Monitoramento	Processo metódico de análise da gestão, funcionamento e desempenho de um programa ou projeto com a intenção de corrigir imediatamente qualquer desvio dos objetivos operacionais. Configura-se como instrumento contínuo de gerenciamento interno.
Avaliação Política	Avalia os critérios e os valores que fundamentam uma determinada política, atribui valor aos conteúdos e às consequências da política.
Avaliação de Processo	Visa avaliar se as diretrizes previstas na formulação estão sendo atendidas durante o processo de implementação da política.
Avaliação de Impacto	Avalia, em termos quantitativos e qualitativos os efeitos de uma determinada política sobre as condições de vida de seus beneficiários.
Meta-Avaliação	Processo de avaliação sobre o processo avaliativo já realizado. Seu objetivo é refinar a avaliação no que tange à credibilidade e à relevância.

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015)<sup>22</sup>.

Vieira e Arcoverde (2015) ressaltam que definição dos métodos e das técnicas utilizadas para o processo de avaliação devem ser adequados ao tipo da política que se pretende avaliar. Outrossim, devem estar alinhados aos objetivos da avaliação e às condições operacionais de desenvolvê-la.

Diante disso e considerando que nosso objeto de estudo encontra-se em fase de implementação, ou seja, em pleno desenvolvimento, adotamos a Avaliação de Processo com intenção de avaliar o processo de implementação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, com enfoque na adoção dos princípios orientadores do PRONERA, estabelecidos no seu Manual de Operações, como também na contribuição do referido curso para o desenvolvimento econômico, social e político dos Projetos de Assentamentos Federais (PAS) e das comunidades rurais beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário, especificamente, da comunidade rural Bebida Velha e dos PAS Paulo Freire III, Canafistula e Guarapes, situados respectivamente nos municípios de Pureza e Jandaíra, localizados no Estado do Rio Grande do Norte.

Nestes termos, Avaliação de Processo é aqui entendida como:

[...] um processo que permite compreender; de forma contextualizada [a implementação da política]; isto é, visa uma compreensão global do objeto e não apenas uma visão diagnóstica ou uma comparação entre previsto (metas) e realizado (resultados), ou ainda o estabelecimento de *rankings*. **Tal compreensão deve ser enraizada social e historicamente no contexto sócio-político-econômico do objeto ou política avaliada** (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007, p. 26, grifo nosso).

<sup>22</sup> Elaborado a partir das contribuições de Cano (2006), Belloni; Magalhães; Souza (2007), Nascimento; Arcoverde (2015), Vieira; Arcoverde (2015) e Uchoa (2015).

Assim, a Avaliação de Processo “[...] se debruça sobre um programa em andamento, simultaneamente ao seu desenvolvimento, com o objetivo de melhorá-lo” (CANO, 2006, p. 97), ou seja, é instrumento de identificação das possíveis falhas de um programa com vistas ao seu aperfeiçoamento. Geralmente são avaliações internas, todavia, dependendo do objeto da avaliação, pode ser mista ou participativa.

Ainda nesse sentido, Azevedo (2010, p. 24) destaca que os estudos sobre os processos de implementação também devem buscar responder “[...] em que medida os objetivos propostos pelo programa estão sendo (ou foram) atingidos com as práticas que suscita”, portanto, a avaliação de implementação pode ser compreendida como uma avaliação dos efeitos nítidos dos programas em relação aos objetivos propostos, considerando o contexto social, político e econômico no qual a implementação ocorre (MENDES; SORDI, 2013).

Perez (2007, p. 65) ressalta que a “avaliação processual representa chances à monitoração dos processos responsáveis pela produção do efeito esperado, tanto quanto da própria dinâmica do curso das decisões e atividades-meio”, constituindo-se, dessa maneira, como o principal instrumento de aprimoramento das políticas públicas tendo em vista possibilitar a redefinição de objetivos, das ações e das metas durante o processo de implementação, com o intuito de garantir e ampliar a qualidade e a efetividade da política, como também a redefinição e/ou a expansão de determinados projetos e programas governamentais destinadas à educação, em especial, à Educação Profissional do Campo, nosso objeto de estudo.

Outro ponto de extrema importância nas avaliações de processo de implementação corresponde à possibilidade do diálogo entre os sujeitos envolvidos na política, quais sejam: formuladores, executores, gestores e beneficiários, uma vez que não se limita a avaliar apenas a relação macro da implementação, mas também, segundo Perez (2007, p. 72):

[...] as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, que certamente influenciarão o seu comportamento, por serem eles agentes dos processos de implementação. Esse conjunto de fatores, que interagindo entre si e com estratégia de implementação, pode afetar o grau de alcance dos resultados e formas de implementação.

Nessa perspectiva, a avaliação de processo de implementação amplia de forma exponencial a probabilidade da política ser exitosa no que tange o cumprimento da sua função social, pois, o insucesso destas, via de regra, está associado à falta de acompanhamento da implementação, a desconsideração do contexto onde se efetiva e o ínfimo diálogo entre os beneficiários e os implementadores/executores, inviabilizando dessa forma, a solução de

problemas ocorridos durante o processo de implementação e, conseqüentemente, impossibilitando o seu aprimoramento, conforme destaca Faria (2007, p. 47):

[...] os problemas detectados não são analisados de modo que contribuam para o aprimoramento do programa. Mesmo quando os problemas são solucionados, as soluções são *ad-hoc*<sup>23</sup> e não beneficiam outros programas presentes ou futuros.

Deste modo, o desenvolvimento de avaliações de processos de implementação assinalam, de acordo com Perez (2007, p. 71), “[...] para a superação das pesquisas sobre eficácia e desempenho”. Essas normalmente visam mensurar apenas se a política cumpriu as metas estabelecidas em sua formulação, com o intuito de subsidiar somente decisões a respeito de sua manutenção ou extinção, não contribuindo, dessa maneira, de forma significativa para a melhoria da política social, tão pouco para a transformação da realidade dos indivíduos beneficiados pelas políticas.

Nossa intenção de avaliar coaduna com a ideia de Minayo (2005). Segundo essa autora, um processo de Avaliação, seja ele *ex-ante*, *ex-post* ou de implementação deve também ter por escopo o fortalecimento do movimento de transformação da sociedade em prol da cidadania e dos direitos humanos, por meio do fornecimento de informações sobre a efetiva contribuição de uma determinada política, no caso em tela, a contribuição de uma política educacional do campo para a referida transformação.

---

<sup>23</sup> Expressão latina, que significa "para esta finalidade" ou "com este objetivo". Geralmente, refere-se a uma solução destinada a atender uma necessidade específica ou resolver um problema, não sendo aplicável a outros casos.

### **3 DIREITO À TERRA E À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: ENTRE LUTAS E CONQUISTAS**

Do silêncio, da invisibilidade, da negação, vem uma força que motiva a transformação, mobiliza a ação, urde a cooperação (ESTEBAN, 2012, p. 9).

Apresentamos, nesta seção, o contexto geohistórico no qual a Questão Agrária brasileira está inserida, destacando a luta dos movimentos sociais do campo, especialmente, das Ligas Camponesas e do MST, por reforma agrária e por uma educação com qualidade social, ancorada na realidade do território campesino em todas as suas dimensões.

Nesse contexto, evidenciamos a contribuição da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, dos Movimentos Sociais do Campo e das Instituições Públicas de Ensino Superior na construção do PRONERA, como também, na sua instituição como Política Pública de Educação do Campo. Expomos ainda, os princípios do Programa, ressaltando o seu caráter inovador (BRASIL, 2014a; MOLINA; JESUS, 2004, 2010; CALDART, 2004, 2010).

Por fim, discorreremos sobre a Educação Profissional do Campo, analisando os pontos e os contrapontos existentes entre o PRONERA, o Plano Nacional de Educação (vigente e o anterior) e o Decreto Presidencial nº 7.352/2010 e, finalmente, faremos breves considerações sobre o panorama no qual está situada a Educação Profissional do Campo.

#### **3.1 A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO (PROFISSIONAL) DO CAMPO: ENTRE AS LUTAS E O DIREITO NEGADO**

Ao longo da história, as políticas públicas destinadas ao meio rural brasileiro visam beneficiar e garantir direitos aos latifundiários e, conseqüentemente, imobilizar, excluir, segregar e expropriar o pequeno produtor/ trabalhador rural dos territórios campesinos. Tal fato é resultado de modelos econômicos baseados na grande propriedade fundiária e no cultivo monocultor de grandes extensões que adquiriram novas dimensões a partir das demandas oriundas da reestruturação do capital sem sofrer alterações significativas em sua base em virtude de pactos políticos e (re) arranjos de poder entre as oligarquias rurais e os dirigentes urbanos (OLIVEIRA, 2007; SAUER, 2010).

No contexto supracitado, nasce a luta do trabalhador camponês pelo acesso à terra, visto que lhe foi negada a propriedade do território onde desenvolve suas dinâmicas de vida e sua cidadania, conforme destaca Sauer (2010, p. 77):

Os camponeses foram historicamente deixados de fora desses pactos políticos, sendo-lhes negado aspectos básicos de cidadania e democracia (participação popular, incluindo as condições para a tomada de decisão). Conseqüentemente, suas lutas não estão restritas a demanda pelo acesso à terra, mas também são contra a exclusão política e marginalização social, portanto, são lutas eminentemente políticas por terra, cidadania e democracia.

Perante a citada negação de direitos, no final da década de 1940, os anos 1950 e o início da década de 1960 foram marcados pelo processo de organização, reivindicação e luta no campo brasileiro. Como resultado desse processo, três grandes organizações camponesas se constituíram e deram uma conotação política à luta por terra e por direitos sociais, são elas: a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil<sup>24</sup> (ULTAB); o Movimento dos Agricultores Sem Terra<sup>25</sup> (MASTER) e as Ligas Camponesas<sup>26</sup>.

Essa última foi um dos movimentos sociais mais importantes na luta por Reforma Agrária no Brasil, pois ampliou suas discussões para além da questão da terra, inserindo na luta demandas vinculadas à educação, à política e à cidadania. A partir desses três movimentos, evidenciamos que a luta por terra passa a ocorrer concomitantemente a luta por uma educação vinculada à realidade campesina (SILVA, 2006; OLIVEIRA, 2007; AZEVEDO; QUEIROZ; SOUZA, 2009; SAUER, 2010).

A partir da década de 1960, especialmente, a partir do golpe militar de 1964 “[...] procedeu-se a uma verdadeira caçada às lideranças sindicais que militavam [na luta por Reforma Agrária]. Com a repressão, todo o movimento refluuiu e parte de seus participantes teve que fugir, mudar de nome, etc.” (OLIVEIRA, 2007, p. 120). Paralelo a isso, ocorria a apropriação do meio rural pelos processos de industrialização da agropecuária, também fomentado pelo Governo Militar através da chamada Revolução Verde.

Sauer (2007, p. 26) salienta que no referido cenário, a concentração de terras foi ampliada e ocorreram profundas mudanças na conjuntura agrária e agrícola do nosso país, pois foi forjada “[...] uma concepção de progresso baseado numa relação linear entre modernização - industrialização – urbanização”.

Assim, considerando que o desenvolvimento efetivo da agropecuária estava condicionado à incorporação de tecnologias modernas, a saber: a adoção de mecanização

<sup>24</sup> Criada em São Paulo no ano de 1954, reivindicava o direito a organização dos trabalhadores rurais em associações e sindicatos, o direito a greve, a reforma agrária e a direitos previdenciários (SILVA, 2006).

<sup>25</sup> Criada no Rio Grande do Sul no ano de 1950 a partir da resistência de 300(trezentas) famílias posseiras, inovou a luta pela terra pois formava acampamentos dentro das terras dos latifúndios (SILVA, 2006).

<sup>26</sup> Organização criada em Pernambuco no ano de 1955 pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB). As ligas camponesas foram reprimidas e, conseqüentemente, extintas em 1964 em virtude da instalação do Regime Militar (AZEVEDO; QUEIROZ; SOUZA, 2009; SILVA, 2006; SAUER, 2010).

intensiva e insumos modernos (sementes selecionadas e fertilizantes químicos), que provocariam o aumento da produção e da produtividade e, conseqüentemente, a competitividade no mercado exportador, aquele que não adotasse o modelo em questão estaria à margem do desenvolvimento. As referidas mudanças foram financiadas por meio de crédito subsidiado pelo Estado, concedido “[...] de **maneira seletiva**, concentrando-se nos grandes e médios produtores, na região centro-sul e nos produtores para exportação” (ROS, 2005, p. 13, grifo nosso). Logo, o pequeno produtor e o trabalhador camponês estavam fora do referido processo.

Portanto, sob ponto de vista econômico a imagem do agronegócio foi construída com finalidade de renovar a imagem da agricultura capitalista, de modernizá-la. No entanto, de acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 69), essa nova imagem da agricultura tinha por escopo “[...] ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente [do agronegócio], para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias”.

As ações para consolidação da imagem do agronegócio enquanto agente de modernização da agricultura também se estenderam aos processos educativos desenvolvidos nas áreas rurais brasileiras, influenciando de maneira expressiva a complexa relação – **trabalho e educação** –, requisitando, cada vez mais, a qualificação e a especialização do trabalhador do campo. A esse respeito, ressaltamos que, historicamente, não houve uma preocupação com a qualidade social da educação destinada aos camponeses; ao contrário, adequaram-na aos modelos de desenvolvimento econômico, efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes, não sendo diferente com a Educação Profissional (AZEVEDO, 2007; ARRUDA; AZEVEDO, 2015b).

Além disso, enquanto refém de interesses hegemônicos, a educação profissional destinada ao campo, tinha/tem por finalidade silenciar valores culturais, sociais e identitários dos diversos sujeitos que residem naquele território, sendo dessa forma também um instrumento de violência, haja vista que “[...] toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não” (FREIRE, 1967, p. 49).

Desse modo, a educação profissional desenvolvida sob o paradigma rural configura-se como um processo violento de negação do saber inerente ao homem do campo, haja vista que a maior parte dos programas oficiais de ensino desprezam a realidade e experiências desses sujeitos por meio de esquemas verticais peculiares de uma educação bancária, na qual “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE,

2011, p. 82), que atendam os interesses do capital e garantam a alienação e desumanização do ato de educar, bem como a segregação da relação educador-educando.

Diante da presente discussão, constatamos que os incentivos concedidos pelo Estado visavam/visam primeiro, à manutenção do latifúndio por meio da sua modernização, ocasionando a ampliação da segregação vivenciada no campo, uma vez que teve como consequências a “[...] concentração da propriedade da terra, êxodo rural, fome e violência” (SAUER, 2010, p. 30). Segundo, manter e ampliar, através da educação, os processos de segregação e dominação do povo do campo, propondo aos “[...] grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62).

Enfatizamos que a política de modernização da agricultura foi embasada no disposto no Estatuto da Terra<sup>27</sup>, que fora aprovado em 1964 na qualidade de,

[...] instrumento de intervenção do Estado em dois níveis: **na reforma agrária e no desenvolvimento agrícola**. O perfil de reforma agrária contida no Estatuto da terra pautava-se na modernização do latifúndio, não sendo, portanto, um projeto para trabalhadores (ROS, 2005, p. 134, grifo do autor).

Diante dessa realidade, percebe-se claramente que as políticas em tela são constituídas e implementadas com objetivo de cumprir os pactos políticos anteriormente citados. A esse respeito Azevedo; Queiroz; Souza, (2009, p. 6) evidenciam que:

[...] na prática, o aparelho estatal contribuiu para consolidar as disparidades entre os interesses do capital e dos camponeses, agravando-se, dessa forma, o quadro de injustiça social, o que também levou ao acirramento da luta dos movimentos sociais do campo.

A luta dos movimentos sociais do campo se insere no contexto das mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais vivenciadas no Brasil nas últimas sete décadas, provenientes, sobretudo, dos 21(vinte e um) anos de Ditadura Militar (1964-1985) e do período de redemocratização, que ocorreram concomitantemente ao período de reestruturação do capital e das simultâneas reformas do papel do Estado caracterizado pela intensa desregulamentação e ampliação de capitais, do comércio, das condições e relações de trabalho e emprego, bem como da utilização da ciência e tecnologia nos processos produtivos.

---

<sup>27</sup> Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964, que regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola.

Outrossim, expandem-se as lutas por princípios educativos que estimulem a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos sociais e minorias, tendo como ponto de partida o mundo humano em sua complexidade histórica e cultural, repleta de contradições e possibilidades, e começam a ocorrer por todo país, sobretudo nas áreas rurais onde ao longo da história, a educação “[...] foi associado às condições precárias, atrasadas, arcaicas e com pouca qualidade social” (AZEVEDO, 2010, p. 83) desconsiderando todas as relações existentes naquele território.

No período pós Ditadura, frente a ampla pressão social e a crescente demanda por terra, o então presidente, José Sarney, formulou, durante o seu governo, o I Programa Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), aprovado por meio do Decreto Nº 91.766, de 10 de outubro de 1985. Tinha como principal meta assentar 1,4 milhões famílias durante os cinco anos de governo (1985-1990). Destacamos que essa foi a primeira política pública destinada ao homem do campo logo após a reabertura democrática (OLIVEIRA, 2007).

Outra vitória no que se refere à questão agrária ocorrida no mesmo período, diz respeito à extinção do direito absoluto sobre a terra, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, especificamente, do Art. 186. A partir disso, o direito à propriedade da terra ficou condicionado ao cumprimento da sua função social nos termos dispostos no referido artigo, cabendo à “União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social<sup>28</sup>” (BRASIL, 1988).

Porém, ao final da década de 1980, mesmo com um expressivo avanço no que tange à questão política-democrática, considerando a aprovação da Constituição Federal, a luta pela terra foi intensificada principalmente em virtude de dois motivos: primeiro, o não cumprimento das metas do I PNRA pelo governo Sarney, segundo, o resultado distinto do que se almejava para a Assembleia Constituinte<sup>29</sup>, visto que, mesmo incorporando algumas demandas oriundas da sociedade civil, o texto constitucional foi fortemente influenciado pelas oligarquias rurais e elites urbanas, ou seja, pelos interesses das classes dominantes/governantes (ROS, 2005; OLIVEIRA, 2007; SAUER, 2010).

Em consequência disso, o início da década de 1990 foi marcado pelo intenso crescimento dos conflitos por terra, “[...] processo que forjou um novo ator social (o trabalhador

---

<sup>28</sup> A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, aos seguintes requisitos: I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (BRASIL, 1988).

<sup>29</sup> Assembleia representativa dotada do poder de criar um conjunto de normas jurídicas de valor constitucional reunidas num único diploma fundamental, chame-se está “constituição” ou “lei fundamental”. Trata-se, pois, de órgão provisório, que se dissolve uma vez cumprida a sua função.

sem-terra), uma nova organização popular (o MST [Movimento Sem Terra<sup>30</sup>]) e uma nova forma de luta” (SAUER, 2010, p 82). Os acampamentos rurais do MST tiveram um impacto expressivo sobre o sentido e a direção da luta por terra no Brasil, suas mobilizações e lutas obrigaram o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), a proceder a formulação de um novo programa de reforma agrária, conforme nos diz Sauer (2010, p. 82):

Sua administração criou o Ministério Extraordinário da Política Fundiária (depois renomeado para Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA), o qual construiu muitas iniciativas e propostas de programas relacionados às questões agrárias, incluindo um pacote para assentar 400 mil famílias em quatro anos.

Na conjuntura em tela, a luta dos movimentos sociais do campo, especialmente, do MST por condições concretas de subsistência no seu próprio espaço, dentre elas o direito de se educar formalmente, fortaleceu-se. Com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, criaram-se novos espaços na agenda política de educação, ampliando-se o debate específico sobre a formulação e implementação de uma política mais específica para a educação do campo, embora alguns pontos não estejam bem claros e definidos (AZEVEDO, 2007).

Ainda de acordo com Azevedo (2007), mesmo que a LDB – Lei n. 9.394/1996 – acene para a possibilidade de mudanças na organização do trabalho administrativo e pedagógico das escolas rurais, as experiências mais concretas são as dos movimentos sociais, que geralmente se enquadram na categoria não-formal de educação. Essas experiências passaram a ser sistematizadas e apresentadas em eventos, como o **I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)**, realizado em julho de 1997, no Distrito Federal.

O I ENERA foi protagonizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e contou com a parceria do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Universidade de Brasília (UNB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outros, conforme observa Azevedo (2007).

Desse encontro, resultou o propósito de formular e de implementar a política de Educação do Campo, levando em conta a realidade dos camponeses e contemplando a sua própria identidade, “[...] em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar

---

<sup>30</sup> A constituição do MST como organização social dentro da luta por reforma agrária ocorre entre os anos de 1975 e 1984, culminando na sua fundação formal no ano de 1984 (ROS, 2005).

família e trabalho [...]” (AZEVEDO 2007, p. 152 apud KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 14). Essa seria uma clara indicação de que os camponeses pleiteavam organizar as próprias experiências desenvolvidas nos assentamentos do MST, como cursos de Pedagogia da Terra, da Alternância, que traduzissem uma concepção de escola do campo, mantendo uma prática pedagógica cuja dinâmica expressasse um movimento social.

Além do I ENERA, a instituição da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, a partir da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo no ano 1998, foi um marco na mobilização dos povos do campo para conquista e construção de políticas públicas educacionais partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades de ensino. Vale ressaltar que a substituição da expressão **Educação Rural**, que remete a uma educação precária e arcaica, baseada no pensamento latinfudista empresarial e no controle político sobre a terra e sobre as pessoas que nela vivem, pela expressão **Educação do Campo**, que tem origem nas lutas dos movimentos sociais do campo e é concebida como um meio de transformação social, foi sugestão da citada articulação, considerando que a primeira expressão não contemplaria a amplitude que permeia a diversidade do campo no Brasil (AZEVEDO, 2007; MOLINA; JESUS, 2004; JESUS, 2004).

Nesse panorama, e indo ao encontro das demandas supracitadas, destaca-se a instituição do PRONERA em abril de 1998, “[...] com objetivo inicial de proporcionar educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais mediante processo de Reforma Agrária” (ANDRADE; PIERRO, 2004, p. 22).

Todavia, a formulação de um novo programa de reforma agrária e a instituição do PRONERA tinham por fim minimizar as pressões dos movimentos sociais frente as reformas as quais o Estado estava submetido em virtude do perfil neoliberal adotado pelo governo/governante, como também, diminuir o papel do MST como organização protagonista da luta pela terra. O Governo de FHC, assim como os demais governos brasileiros até então, não visava o atendimento efetivo das demandas sociais. As políticas formuladas e implementadas naquele período tinham por finalidade promover ações paliativas, usadas como argumento para censurar as demais mobilizações dos demandantes, a esse respeito Sauer (2010, p. 83), nos diz que:

[...] várias medidas legais e administrativas foram tomadas, incluindo a criminalização das ações dos movimentos sociais como por exemplo, a publicação de Medida Provisória proibindo vistorias em áreas ocupadas ou ameaçadas de ocupação e a deslegitimação das ocupações através de uma campanha na mídia destinada a criar uma imagem negativa dos movimentos de sem-terras e de suas formas de luta.

Além disso, as alterações nas relações de produção foram ínfimas, o fenômeno da modernização agrícola, com todas as suas consequências, foi amplamente fomentado pelo referido governo, ou seja, o pequeno produtor continuou “[...] enfrentando uma realidade de pobreza e exclusão política que remonta à Constituição da República e aos pactos políticos” (SAUER, 2010, p. 83). Relativo a isso, Mielitz Neto; Melo e Maia, (2010, p. 40, grifo dos autores) destacam que:

Tratando-se do contexto social mais amplo, o efeito da modernização foi “doloroso” no sentido de que (1) marginalizou grande gama de produtores agrícolas que não tiveram condições de acompanhar o processo; (2) proletarizou agricultores que antes mantinham relações de produção ligadas ao usufruto da terra (agricultores familiares, camponeses, arrendatários, meeiros, entre outros); (3) a indústria se apropriou dos processos produtivos na agricultura, determinando as formas e o tempo de produção a partir dos mercados; (4) as movimentações demográficas incharam cidades e avançaram fronteiras, impactando ambientalmente o meio.

Apesar da situação em tela, dois avanços no que tange à questão educacional do campo, em consequência da atuação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, foram expressivos durante o Governo de FHC: primeiro, a manutenção das ações do PRONERA, embora o “[...] governo Federal tenha investido menos da metade dos recursos planejados” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 24). Segundo, a aprovação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB) - CNE/CEB nº 1, em abril de 2002, como finalidade de nortear ações educacionais desenvolvidas no campo (MUNARIM, 2011; AZEVEDO, 2007).

No início dos anos 2000, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva representou a “[...] renovação das esperanças e expectativas relacionadas às lutas por terra no Brasil” (SAUER, 2010 p. 87), mesmo que as contradições tenham permanecido sendo a tônica na agenda dos debates sobre a reforma agrária.

Nessa perspectiva, o MST apoiou a formulação do II Plano Nacional de Reforma Agrária – II PNRA, que mesmo sendo uma nova descontinuidade nas políticas públicas destinadas ao trabalhador camponês, representava a possibilidade de uma mudança efetiva das relações estabelecidas. Desse modo, o II PNRA representava a materialidade do compromisso firmado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de implementar uma política pública de Reforma Agrária com compromisso e qualidade social.

O II PNRA tinha por meta “[...] assentar 400 mil famílias e regularizar terras de mais de 500 mil famílias em 4 anos” (SAUER, 2010, p. 88). Todavia, o governo Lula não conseguiu

realizar a meta estabelecida durante o seu primeiro mandato, os processos de desapropriações foram paralisados, e outros Programas ganharam ênfase nesse panorama, como por exemplo, o de concessão de créditos aos assentados e pequenos produtores rurais e o aumento dos investimentos no PRONERA. Durante o segundo mandato do presidente Lula, a diminuição das desapropriações foi justificada por meio de programas e investimentos destinados aos assentamentos já existentes, com vistas a melhorar a qualidade da Reforma Agrária.

Segundo Anderson (2011), o expressivo avanço da questão social durante o governo Lula é inegável, tendo em vista a enorme redução da pobreza e a diminuição significativa das desigualdades, comprovada por meio da queda do índice Gini<sup>31</sup> de 0,58 no início do mandato de Lula, para 0,538 no final. No entanto, sua gestão também não foi capaz de realizar um processo efetivo de Reforma Agrária em virtude de pactos firmados com as bancadas políticas mais “conservadoras”, conforme Sauer (2010, p. 89, grifo do autor) ressalta:

[...] Lula foi *sensível* às demandas por reforma agrária, mas não foi capaz de implementar o II PNRA ou qualquer outro programa que, minimamente, atendesse as demandas populares por acesso à terra. Basicamente, esses entraves têm diversas causas, tais como consequências de escolhas políticas do governo e alianças com partidos e setores conservadores da sociedade brasileira para chegar ao poder.

Ademais, as ações do Estado brasileiro direcionadas à modernização da produção agrícola foram ampliadas, tendo “[...] seu respaldo na importância das exportações agropecuárias na balança comercial do país” (MIELITZ NETO; MELO; MAIA, 2010, p. 35). Os impactos de tais ações resultaram, principalmente, na expansão da fronteira agrícola e, conseqüentemente, na ampliação da concentração de terras, conforme destaca Anderson (2011, p. 37), “[...] no campo, o desmatamento de vastas áreas para o estabelecimento do agronegócio continuou em ritmo acelerado sob o governo Lula, e deixou a concentração latifundiária ainda maior do que era há meio século”.

Contudo, no que se refere à questão educacional, três marcos legais, aprovados durante o governo Lula, representam o avanço na construção de uma educação do campo em contraposição “[...] às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na educação brasileira” (MUNARIM, 2011, p. 52), são eles: A aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; a autorização legislativa do PRONERA, em junho de 2009, a partir da promulgação da Lei nº 11.947 – Art. 33; e por fim, a publicação do Decreto

---

<sup>31</sup> Criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento utilizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2004).

nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA.

Munarim (2011), com intuito de evidenciar as conquistas políticas da educação do campo no contexto supracitado, realizou uma breve incursão sobre a referida diretriz operacional e o Decreto nº 7.352/2010. De acordo com o autor, a resolução CNE/CEB nº 2 apresenta dois aspectos preponderantes ao desenvolvimento da educação do campo:

O primeiro situa-se no campo simbólico, isto é, pela primeira vez num documento normativo aparece a denominação 'Educação do Campo'. Em seu art. 1º, justamente ao afirmar um conceito, determina que:

Art. 1º – A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. O outro aspecto diz respeito às condições materiais de frequência à escola. Trata de coibir o uso abusivo do transporte escolar, mormente do campo para a cidade (MUNARIM, 2011, p. 56, grifo do autor).

No que se refere ao Decreto nº 7.352/2010, Munarim (2011, p. 56) destaca que a partir de sua promulgação “[...] enfim, é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública [de educação do campo], no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro”. Além disso, o referido decreto eleva o PRONERA de “[...] programa governamental à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária” (IDEM, 2011, p. 57).

Diante disso, percebemos que embora o capital continue a ditar quais demandas serão atendidas com prioridade por meio de políticas estatais, a questão agrária brasileira recebeu novos contornos nos últimos 14 anos, sobretudo, no que diz respeito às políticas públicas destinadas à Educação do Campo.

Os avanços supracitados têm origem nas lutas dos movimentos sociais do campo por reforma agrária, pelo reconhecimento do território campesino como “[...] espaço de vida” (FERNANDES, 2006, p. 29), construído por e a partir de relações sociais, culturais, políticas, econômicas e identitárias desenvolvidas pelos sujeitos sociais que se conhecem e reconhecem no território em questão (SOUZA, 2005; CARLOS, 2007), como também, por uma educação do Campo ancorada na totalidade das citadas relações e que promovam, a emancipação, a formação integral do ser humano e a transformação social.

A eleição de um partido de esquerda, o Partido dos Trabalhadores, representava, naquele cenário, a vontade do povo brasileiro por expressivas mudanças, sobretudo, no campo das

políticas sociais. Nesse panorama, a Educação recebeu prioridade, conforme será apresentado mais adiante, as dificuldades com relação a financiamento sofridas pelo PRONERA durante a gestão de FHC foram minimizadas, visto que a prática de contingenciamento foi rompida e, logo no primeiro ano de gestão do presidente Lula, a execução orçamentária correspondeu à totalidade do orçamento autorizado pelo Congresso.

No panorama em questão, a Educação (Profissional) do Campo ganhou projeção política, inclusive, passando a ser denominada oficialmente dessa forma em decretos, resoluções e leis que foram constituídas para atender essa particularidade educacional. Destacamos o Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e sinaliza o avanço das lutas dos movimentos sociais do campo em suas lutas por uma educação (profissional) do campo com qualidade social que será abordada no tópico 3.3 (BRASIL, 2010).

### 3.2 O PRONERA COMO INICIATIVA PÚBLICA

Diante dos altos índices de analfabetismo existentes no âmbito dos Projetos de Assentamento (PA), revelados por meio do I Censo Nacional da Reforma Agrária, concluído no ano de 1996, o PRONERA foi gestado. Os participantes do I ENERA concluíram que era necessária ao enfretamento da referida situação a construção de uma articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES), que estavam desenvolvendo ações vinculadas a temática da Educação do Campo e os movimentos sociais, especialmente, o MST, que comemorava, naquele momento, dez anos de iniciativas educacionais em acampamentos e PAS (INCRA, 2014; MOLINA; JESUS, 2010).

Após um longo processo de articulação e de negociação entre as IES, o MST, os Sindicatos Rurais e o Governo Federal, O PRONERA foi instituído e teve o seu primeiro Manual de Operações aprovado em abril de 1998, a partir da Portaria Nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, conforme transcrevemos:

O MINISTRO DE ESTADO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA, usando das atribuições que lhe confere o Parágrafo único do artigo 87 da Constituição Federal da República: **CONSIDERANDO** que o Programa de Reforma Agrária do Governo Federal é uma política de inclusão social que alcança milhares de famílias brasileiras; [...] **RESOLVE:** I - Instituir, no âmbito do Gabinete do Ministro, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA com o objetivo de fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável dos Projetos de Assentamento; [...] III - Aprovar o Manual de Operações do PRONERA. (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Contudo, sua autorização legislativa apenas foi obtida no ano de 2009, a partir da promulgação da Lei nº 11.947 – Art. 33, que trazemos a seguir:

Art. 33. Fica o poder executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (BRASIL, 2009).

O Programa se apresenta como a primeira política pública brasileira de Educação do Campo, oriunda dos movimentos sociais, regulada por meio do Decreto nº 7.352/2010 e executada pelo MDA, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Seu principal escopo é fortalecer o meio rural, especialmente, os Projetos de Assentamentos Federais, enquanto território de vida em todas as suas dimensões, a saber: sociais, culturais, identitárias, políticas, econômicas e éticas, através do desenvolvimento de ações educacionais de caráter formal ancorados na realidade campesina (BRASIL, 2014; MUNARIM, 2011; MOLINA; JESUS, 2010).

Frente a isso, o PRONERA se constitui como uma experiência inovadora de educação, vinculada à luta pela terra e consolidada como um instrumento público capaz de promover a implementação de padrões contrahegemônicos de educação, trabalho e organização territorial nas áreas de reforma agrária, a partir da oferta de ensino formal aos beneficiários do PNRA, do Crédito Fundiário, dos Projetos de Assentamento Estaduais e Territórios Quilombolas, reconhecidos pelo INCRA.

As iniciativas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa partem da necessidade de reconhecimento dos sujeitos do campo, da recuperação da sua identidade como trabalhador camponês, do direito a uma formação humana integral vinculada ao território de vida destes trabalhadores, assim como, a sua cultura e saberes. Além disso, Caldart (2004, p. 34) nos diz que essas iniciativas, baseadas no paradigma da Educação do Campo, também têm por finalidade a recuperação dos “[...] veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como, reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas ”.

Portanto, não são apenas iniciativas de ensino, são também iniciativas de construção de uma nova sociedade, uma sociedade crítica, que respeite e valorize as diferenças existentes nos múltiplos coletivos sociais, que exaltam, a partir das ações educativas, as lutas por direitos, por territórios, por reconhecimentos inerentes a esses sujeitos.

Nessa perspectiva, os projetos e ações desenvolvidos pelo PRONERA têm como princípios básicos: primeiro, a **Democratização do acesso à educação**, por meio da oferta de educação pública de qualidade, comprometida com a emancipação e transformação social; segundo, a **Inclusão**, por meio de iniciativas educacionais que abarquem a diversidade dos sujeitos; terceiro, a **Participação**, por meio da qual as comunidades indicam as demandas educacionais e, em conjunto com os demais parceiros, decidem sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos; quarto, a **Interação** que garante a parceria entre os órgãos governamentais, instituições de ensino, movimentos sociais do campo e comunidades assentadas nas áreas de Reforma Agrária para o desenvolvimento das ações educacionais; quinto, a **Multiplicação**, através da ampliação tanto dos números de beneficiários, quanto dos números de envolvidos e engajados no desenvolvimento das ações (BRASIL, 2014a).

E, por fim, a **Parceira**, que se apresenta como condição essencial para a execução dos projetos e ações do Programa, uma vez que “o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas as responsabilidades são assumidas por todos em uma construção coletiva no acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos” (BRASIL, 2014a, p. 10). Cabe ressaltar que as IES brasileiras e os movimentos sociais e sindicais do campo, especialmente o MST, são os principais parceiros do PRONERA, fato que “permitiu ao Programa acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no Brasil” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 30).

Além dos princípios básicos, as propostas pedagógicas do Programa, em todos os níveis de ensino, devem ter por base, de acordo com o disposto em seu Manual de Operações (2014a, p. 10), “[...] a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária”. Esse embasamento deve ser regido por três princípios orientadores, são eles: O **Princípio do Diálogo** que afirma que é “preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento” (BRASIL, 2014a, p. 10).

O **Princípio da Práxis** que visa à construção de um processo de interação entre os educandos e ações sociais de transformação do campo, assim,

Um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos, educadores e técnicos em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora (BRASIL, 2014a, p. 10).

E o **Princípio da Transdisciplinaridade**, segundo o qual é necessária a construção de um “processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais, garantindo livre trânsito entre um campo do saber formal e dos saberes oriundos da prática social do campesinato” (BRASIL, 2014a, p.10). Portanto, os processos de ensino-aprendizagem no âmbito do PRONERA estão estritamente vinculados à realidade e as necessidades do homem do campo, sendo construídos, segundo Molina e Jesus (2004), “a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado” (IDEM, 2004, p. 23).

Para atendimento dos princípios supracitados, o Manual de Operações do PRONERA orienta que para cada ação seja constituído um Projeto Político Pedagógico (PPP) consistente e contextualizado, “[...] permitindo fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação historicamente problematizadora, dialógica e participativa” (BRASIL, 2014, p. 11). A contextualização dos PPP possibilita pensar o processo de ensino-aprendizagem como práxis e engloba três etapas básicas:

1. **Investigação dos grandes temas sociais geradores** que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo de cada nível de ensino e/ou curso;
2. **Contextualização crítica dos temas geradores** identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora, visando a transformação da realidade;
3. **Processo de ensino-aprendizagem que se vincule as ações concretas resultantes dos estudos e pesquisas realizados visando a superação das situações-limite do grupo e de sua realidade.** (BRASIL, 2014a, p. 11, grifo nosso).

As ações do PRONERA ocorrem por meio de parcerias firmadas com Universidades Federais (UFs), Universidades Estaduais (UEs), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Escolas Família Agrícola (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs); Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, assim como, Institutos de Educação, Universidades, Faculdades e os Centros de Ensino privados sem fins lucrativos em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo. Essas entidades parceiras organizam os projetos de escolarização, nos níveis e modalidades ofertados pelo Programa, a partir das demandas oriundas dos movimentos sociais e sindicais do campo (BRASIL, 2014a).

Um determinado projeto de escolarização para ser aprovado segue o seguinte trâmite: inicialmente é apreciado pela Superintendência Regional do INCRA (SR) a qual foi submetido, na sequência o projeto é encaminhado à Coordenação Geral de Educação e Cidadania (DDE) em Brasília, para que a mesma remeta-o à Coordenação Pedagógica Nacional (CPN) do PRONERA. Após isso, caso seja aprovado, o projeto é enviado aos setores administrativos e jurídicos do INCRA para a verificação do cumprimento das determinações legais do programa

e dos marcos normativos que devem presidir à sua execução. Em seguida, o projeto é restituído a SR de origem para assinatura do termo de cooperação ou do convênio junto à instituição proponente e, por fim, cabe a SR de origem e a DDE acompanhar, avaliar e encerrar o projeto (BRASIL, 2014a).

A materialidade das parcerias em questão e, por conseguinte, dos princípios do Programa acontece por meio da oferta de alfabetização de jovens e adultos - EJA, de Ensino Fundamental, Médio e Superior, formação continuada de educadores, Educação Profissional de nível Médio e Superior, ensino Superior e Pós-Graduação, que estão diretamente vinculadas às demandas sociais, econômicas e culturais de cada região, bem como às diversas possibilidades de atuação profissional necessárias ao desenvolvimento das áreas de assentamentos rurais.

Essas iniciativas, via de regra, são desenvolvidas sob a égide da metodologia da alternância, normatizada por meio do Parecer CNE/CEB nº 01/2006 e caracterizada pela divisão da carga horária mínima em dois momentos, são eles: Tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação, denominado Tempo Escola, que corresponde a 70% da carga horária mínima, no qual acontecem as aulas presenciais; e o tempo de estudo desenvolvido na comunidade, denominado Tempo Comunidade, correspondente a 30% da carga horária, onde são realizadas as atividades práticas (BRASIL, 2014; ANDRADE; DI PIERRO, 2010; CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011; ROCHA; MUNARIM, 2010)

A adoção da referida metodologia está atrelada à assunção do trabalho como princípio educativo, uma vez que o estudante é impelido a desenvolver intervenções socioeducativas no âmbito dos PAS, nas escolas existentes na comunidade e em organizações sociais, cooperativas e associações municipais. A esse respeito, Cordeiro; Reis e Hage (2011, p. 116) destacam que a metodologia da alternância

[...] permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização da sua realidade.

Além do exposto, a metodologia da alternância amplia o espaço educativo para além da sala de aula, ressignificando, dessa maneira, “[...] as distâncias ideológicas construídas entre o saber formal e informal, saber do senso-comum e saber científico, saberes práticos e teóricos” (ROCHA; MUNARIM, 2010, p. 185).

Sob essa perspectiva, Molina e Jesus (2010) destacam que o Programa vem apresentando resultados expressivos. Segundo as autoras, entre os anos de 1998 e 2010, foram

firmados mais de 200 (duzentos) convênios com pelo menos 60 (sessenta) IES, que resultaram na escolarização de aproximadamente 400 (quatrocentos) mil trabalhadoras e trabalhadores camponeses, nos diferentes níveis de ensino. Os referidos resultados foram ratificados no ato da realização da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA).

De acordo com os dados resultantes da citada Pesquisa, entre anos de 1998 e 2011, “[...] foram realizados 320 (trezentos e vinte) cursos do PRONERA por meio de 82 (oitenta e duas) instituições de ensino em todo o país” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015), beneficiando 164.894 educandos oriundos dos PAS, das Comunidades Quilombolas e das Comunidades rurais, sendo, desse modo, inegável o êxito das ações desenvolvidas na esfera do Programa. Com intuito de ilustrar a distribuição de cursos por níveis e modalidades de ensino assumimos a Tabela 1:

Tabela 1 – Distribuição de curso por níveis e modalidades de ensino

EJA alfabetização	91 (28,4%)
EJA anos iniciais	46 (14,4%)
EJA anos finais	30 (9,4%)
EJA nível médio (magistério/formal)	29 (9,1%)
EJA nível médio (normal)	5 (1,6%)
Nível médio/técnico (concomitante)	29 (9,1%)
Nível médio/técnico (integrado)	22 (6,9%)
Nível médio profissional (pós-médio)	14 (4,4%)
Graduação	42 (13,1%)
Especialização	6 (1,9%)
Residência agrária	6 (1,9%)

Fonte: II PNERA (2015).

Considerando que o nosso objeto de estudo está circunscrito à modalidade da Educação Profissional, destacamos que ao longo de 13(treze) anos foram executados 65 (sessenta e cinco) cursos de Educação Profissional do Campo nas formas: concomitante (29), integrado (22) e subsequente (14). Além desse, ainda existem os cursos de graduação tecnológica que estão inseridos no nível de Educação Superior/Graduação, como é o caso do nosso objeto de estudo, o Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, que vem sendo desenvolvido no âmbito da SR do Rio Grande do Norte em parceria com a UFRN. Segundo Caldart (2010, p 84), os cursos em questão são pensados, formulados e executados a partir de uma lógica distinta da lógica hegemônica do capital:

[...] desde as demandas do pólo de trabalho (e não do capital); [...] de práticas de Educação Profissional que não visam preparar para o mercado de empregos, nem mesmo para o trabalho assalariado (tampouco para o autonegócio estimulado agora como escape ao desemprego); trata-se de formar profissionalmente trabalhadores que produzem (ou que estão lutando e se desafiando a produzir) sua existência desde seu próprio território.

Assim, ações de Educação Profissional no âmbito do PRONERA buscam formar o trabalhador do campo para viver e produzir no território de vida, onde se conhece e se reconhece enquanto sujeito social.

Ainda sobre os resultados obtidos na II PNERA, ressaltamos que ações realizadas na esfera do Programa representam um marco de transformação da Questão Agrária brasileira, uma vez que garantem aos trabalhadores do campo o acesso à uma educação com qualidade social ancorada na sua realidade de vida. Representam também um meio de consolidação do Paradigma da Educação do Campo, haja vista serem pensadas, formuladas e executadas em consonância com os princípios da Educação do Campo. Ademais, o êxito do PRONERA se institui como uma referência na luta dos movimentos sociais do campo, pois se apresenta como uma ação palpável de acesso a direitos historicamente negados ao homem do campo.

No entanto, apesar do êxito supracitado, diversos entraves foram e ainda são enfrentados pelo PRONERA. Cabe destacar inicialmente, as dificuldades de financiamento vivenciadas durante toda a gestão de FHC, na qual o investimento anual previsto era de aproximadamente R\$ 21 milhões, contudo, apenas um pouco mais da metade dos recursos foram efetivamente aplicados, assim como exposto na Tabela 2:

Tabela 2 – Metas e Orçamento do PRONERA (1998-2002)

ANO	METAS				ORÇAMENTO		
	IES	Convênios	PAs	Cursistas	Previsto	Executado	%
1998	10	10	188	6.460	R\$ 3.000.000,00	R\$ 3.000.000,00	100,00%
1999	37	51	1.284	56.590	R\$ 21.500.000,00	R\$ 8.377.236,47	38%
2000	15	18	300	12.205	R\$ 19.000.000,00	R\$ 17.110.114,87	90%
2001	15	29	727	23.728	R\$ 24.114.712,00	R\$ 9.030.240,00	37%
2002	22	31	881	23.932	R\$ 11.441.000,00	R\$ 9.691.000,00	84%
TOTAL	-	139	-	122.915	R\$ 79.055.712,00	R\$ 47.208.591,00	59%

Fonte: Adaptado do Livro Educação na Reforma Agrária em Perspectiva (2004).

Tal panorama suscitou diversas manifestações protagonizadas pelo MST que foram “[...] decisivas à sustentação e continuidade do Programa” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 25). Outrossim, a estratégia de garantir os recursos orçamentários através de emenda parlamentar, adotada pelo referido movimento.

As dificuldades com relação a financiamento foram minimizadas a partir da vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores. Logo no primeiro mandato do então Presidente Lula, a prática de contingenciamento foi rompida e a execução orçamentária passou a corresponder a totalidade do orçamento autorizado pelo Congresso. Assim como exposto no Tabela 3, a partir do ano de 2005 o orçamento destinado ao Programa praticamente dobrou, todavia, a aplicação dos recursos nunca alcançou a totalidade do repasse. No total, apenas 42% dos recursos disponibilizados entre os anos de 2005 e 2015 foram efetivamente aplicados

Tabela 3 - Execução orçamentária do PRONERA (2004 -2015)

ANO	Execução Orçamentário		
	Orçamento disponível	Valor pago/utilizado	%
2004	R\$ 16.032.610,60	-	-
2005	R\$ 43.068.394,00	R\$ 29.842.642,96	69%
2006	R\$ 39.071.287,00	R\$ 27.578.984,83	71%
2007	R\$ 48.350.287,00	R\$ 28.653.779,76	59%
2008	R\$ 70.920.001,00	R\$ 16.936.226,21	24%
2009	R\$ 69.915.609,00	R\$ 10.621.080,57	15%
2010	R\$ 27.800.000,00	R\$ 8.628.605,80	31%
2011	R\$ 19.167.569,46	R\$ 8.112.899,88	42%
2012	R\$ 26.000.000,00	R\$ 10.318.266,76	40%
2013	R\$ 30.600.000,00	R\$ 12.695.280,33	41%
2014	R\$ 30.000.000,00	R\$ 17.941.376,60	60%
2015	R\$ 29.200.000,00	R\$ 11.809.260,53	40%
<b>TOTAL</b>	<b>R\$ 450.125,758,06</b>	<b>R\$ 183.138.404,23</b>	<b>42%</b>

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2016)<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Elaborado a partir de dados disponíveis no Portal da Transparência do Governo Federal, no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento e no Portal da Transparência Pública do MDA/INCRA (2016).

A partir dos estudos de Andrade e Di Pierro (2004) e Molina e Jesus (2010), bem como da nossa experiência profissional no âmbito da SR/19, creditamos o baixo percentual de execução acima referenciado aos entraves burocráticos institucionais que ainda não conseguiram ser sanados pelo MDA/INCRA, como por exemplo: a morosidade na tramitação dos processos administrativos na esfera do INCRA e, conseqüentemente, a lentidão na liberação dos recursos para as instituições executoras, a dificuldade de consenso entre as procuradorias jurídicas do INCRA e das IES, haja vista a necessidade de adequação dos cursos às legislações pertinentes as referidas instituições. Destacamos ainda, como outro ponto de entrave, a falta de entendimento, mesmo que pontual, entre as IES, o INCRA e os movimentos sociais do campo, especialmente, no que se refere à adequação dos cursos às demandas provenientes deste último.

Cabe evidenciar que embora existam alguns problemas de entendimento e tenham sido promovidas ostensivas ações por parte de alguns setores sociais a fim de deslegitimar a participação dos movimentos sociais e sindicatos do campo na construção dos projetos do PRONERA, a participação destes na Comissão Pedagógica Nacional do Programa foi ampliada durante os governos Lula e Dilma (2003 a 2016). Houve um expressivo incremento nas articulações interministeriais, interinstitucionais e na realização de seminários nacionais que permitiram uma maior participação dos diversos sujeitos sociais na definição de iniciativas que foram/são desenvolvidas pelo Programa (ANDRADE; DI PIERRO, 2004; SOUZA, 2010; MOLINA; JESUS 2010).

O êxito do PRONERA se estabelece como uma possibilidade de alteração da lógica educacional, social e econômica vigente por meio da construção de políticas que tenham por fim atender à demanda que emana do povo.

### 3.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (DO CAMPO): HORIZONTES E DESAFIOS NO CONTEXTO DE REFORMAS A PARTIR DOS ANOS DE 1990

Iniciamos a terceira seção esclarecendo que optamos pela expressão educação profissional do campo, visto ser a ideia adotada pelos movimentos sociais, como resultado de lutas, eventos e conquistas que culminaram com a aprovação das Diretrizes<sup>33</sup> Operacionais para

---

<sup>33</sup> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002, p. 4-5).

a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação.

Nesse sentido, a concepção política e a expressão **Educação do Campo** adotam uma visão mais condizente com aquilo que as lutas e os interesses dos sujeitos do campo vislumbram como uma política de educação com ações que se voltam para os interesses dos diversos sujeitos que compõem o campo, como os camponeses, trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas (AZEVEDO, 2007; 2010).

Os estudos de Azevedo (2007) enfatizam ainda que o termo **do Campo** propõe substituir o oficialmente utilizado, qual seja, **meio rural**, a fim de preservar o conceito e a importância do sujeito que mora, estuda e trabalha no campo. Assim sendo, limitar o campo brasileiro a um território meramente rural nega a “[...] diversidade e pluralidade social, econômica, histórica e cultural que não pode ser compreendida apenas a partir de uma classificação” (SILVA; COSTA, 2006, p. 64).

A reestruturação produtiva, anteriormente explicitada, teve como uma das suas principais consequências as novas exigências de qualificação dos trabalhadores, com finalidade de prepará-los para o atendimento das demandas em emergência. Esse fato também se estendeu às áreas rurais, em razão da intensificação do processo de industrialização da agricultura e da pecuária. Assim, frente à necessidade de formar profissionais para atuarem na cadeia produtiva do agronegócio, a Educação Profissional destinada às áreas rurais foi impulsionada a partir dos anos 1990.

O agronegócio, que se insere no projeto capitalista em disputa, influenciado e influenciando na relação entre o capital, o trabalho e a educação, passou a exigir, cada vez mais, a especialização do trabalhador do campo. Diante disso, a Educação Profissional do campo, consoante ao projeto de Educação Profissional desenvolvido no âmbito do Estado brasileiro, adequou-se aos modelos políticos de desenvolvimento econômico vigentes naquele período, os quais são fundamentados nos interesses das classes detentoras do poder. (AZEVEDO, 2007; MOURA, 2014).

A larga mudança, ocorrida no interior do Estado brasileiro, implicou em diversas alterações estruturais do sistema educacional, bem como, na redefinição das finalidades e objetivos educativos. Segundo Moura (2012), uma das principais redefinições sofridas no citado sistema se processa na esfera da Educação Profissional. Essa, no ato da aprovação da LDB vigente, perdeu gradativamente a concepção de formação profissional fundamentada nos

princípios da politecnicia<sup>34</sup>. Além disso, separou-se obrigatoriamente do Ensino Médio a partir da aprovação do Decreto nº 2.208/1997, conforme destaca Campello e Lima Filho (2008, p. 180):

A reforma dos anos 90 proíbe o desenvolvimento do ensino técnico integrado ao ensino médio e define a educação profissional como necessariamente paralela e complementar à educação básica. Na proibição do desenvolvimento do ensino técnico integrado ao ensino médio evidencia-se de forma exemplar as principais características da reforma da educação profissional dos anos 90, no Brasil: o retorno formal ao dualismo escolar, na medida em que se aparta a educação profissional da educação regular; na concepção de educação que embasa essa reforma - a ruptura entre o pensar e o agir e o aligeiramento da educação profissional; a subsunção da escola à cultura do mercado na formação do cidadão produtivo.

A retomada do dualismo educacional representou grandes perdas para a Educação Básica de Nível Médio e para a Educação Profissional na modalidade integrada, que não foram totalmente superadas com revogação do Decreto nº 2.208/97, ocorrida a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/2004 “[...] uma vez que é difícil desconstruir todo o aparato ideológico que fez parte das reformas educacionais dos anos 1990” (MOURA, 2012, p. 54).

Anterior ao Decreto nº 5.154/2004, temos no ano de 1999, a definição das diretrizes curriculares da Educação Profissional estabelecidas na Resolução CEB nº 04/1999, na qual a educação de nível técnico é dividida em 20 (vinte) áreas profissionais, com as respectivas caracterizações, competências gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação, sendo a primeira área a agropecuária que, conforme tais diretrizes, tem por objetivo preparar os cursistas para atuação nas atividades do agronegócio (BRASIL, 1999; COSTA, 2007).

Nesse contexto, a Educação Profissional do Campo se apresenta como meio de reprodução da realidade de exclusão vivenciada no campo, e não como um instrumento de transformação da referida realidade, uma vez que visa formar o trabalhador do campo para atendimento da demanda do capital, por meio do desenvolvimento de competências totalmente desvinculadas da sua realidade, tais como:

[...] elaborar projetos paisagísticos; identificar microrganismos e seus efeitos; elaborar programas profiláticos na produção agroindustrial e animal; elaborar sistemas de controle de qualidade, ter domínio das técnicas mercadológicas para escoar os produtos na cadeia produtiva; trabalhar empreendimentos na gestão; monitoramento e montagem de negócios [...] (BRASIL, 1999).

---

<sup>34</sup> Segundo Saviani (2003, p. 140) “[...] politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. [...] trata-se de propiciar-lhe [aos educandos] um desenvolvimento multilateral”.

Depreendemos, face a esses objetivos, que a Educação do Profissional do Campo promovida fora do âmbito do PRONERA, ocorreu durante a gestão de FHC de maneira alheia à realidade do campesinato brasileiro, com objetivo de capacitar o homem do campo para o exercício do trabalho na esfera do agronegócio, assim como ressalta Costa (2007, p. 73):

[...] a educação profissional do campo [...] foi enquadrada no projeto de reforma da educação profissional do governo de FHC [...] como uma forma de educação profissional voltada às demandas profissionais do agronegócio, em que o trabalhador do campo é considerado da mesma maneira que o trabalhador fabril [...].

Diante disso, os movimentos sociais do campo protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação (Profissional) do Campo, que se contrapõe aos conceitos, definições e políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira. A publicação das Resoluções CNE/CEB nº 01/2002 e CNE/CEB nº 02/2008, que instituem as diretrizes operacionais da educação nas escolas do campo e do Decreto Nº 7.352/2010, o qual dispõe sobre a política de Educação do Campo e sobre o PRONERA, respectivamente, é reflexo dessa luta.

Apesar da expressividade do movimento em questão, as demandas incluídas nos Planos Nacionais de Educação (PNE) anterior, Lei nº 10.172/2001, e vigente, Lei nº 13.005/2014, embora representem um avanço no que tange a reconhecimento da Educação do Campo, ainda são/estão fortemente marcadas pelas disputas do projeto do capital hegemônico (MUNARIM, 2011; MOURA, 2014).

Destacamos, inicialmente, que a ideia de constituir um Plano Nacional de Educação nasce em 1932, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>35</sup>. No entanto, tal documento só se efetivou, aproximadamente, 70 (setenta) anos depois do citado Manifesto e após quase 20 (vinte) anos da reabertura democrática no Brasil. Assim sendo, os Planos Nacionais de Educação têm origem na necessidade histórica de eliminar as desigualdades sociais existentes em nosso País. Suas metas foram elaboradas, visando o enfrentamento das barreiras de acesso, permanência e saída exitosa do sistema educacional, as desigualdades educacionais em cada

---

<sup>35</sup> Lançado em 1932, por um grupo de educadores ao povo e ao governo brasileiro, o manifesto propunha a reconstrução educacional, "de grande alcance e de vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas...". O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O art. 150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". Atribuía, em seu art. 152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais" (BRASIL, 2001).

território, considerando especificidades culturais e sociais de sua população, a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais e o exercício da cidadania. Frente a isso, o PNE, ao menos em tese, incorpora os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014; ARRUDA; AZEVEDO, 2015b).

Nesse diapasão, o PNE (2001-2010), Lei nº 10.172/2001, apresentou um diagnóstico da realidade da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, especificou diretrizes e propôs objetivos e metas a serem alcançados em cada segmento educacional, no prazo máximo de dez anos, especificamente, entre os anos de 2001 e 2010. Além disso, o Plano trouxe um capítulo sobre o financiamento, a gestão e, o último, versando sobre o acompanhamento e avaliação do Plano. Em síntese, o Plano tinha por escopo

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

No entanto, embora o PNE (2001-2010) se apresente como um marco para a educação brasileira, sobretudo no que se refere à assunção da realidade e diversidade social nos processos educativos, no que se refere à educação destinada as zonas rurais, Munarim apud Henrique et al (2011, p. 53), evidencia que o “[...] tratamento diferenciado para a escola rural, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar”, conforme segue:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2001).

Desconsiderando, dessa forma, que a unidocência<sup>36</sup> em si não era/é o maior e principal problema, mas sim a inadequação da infraestrutura física das escolas situadas nas zonas rurais, bem como a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. Outrossim, a indiferença histórica vivenciada no Brasil com relação à educação **no e do**

---

<sup>36</sup> “A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de todas as disciplinas em uma classe multisseriada” (AZEVEDO, 2010, p. 97).

campo, que normalmente negligencia a realidade na qual se dá, por meio da reprodução de processos educativos que visam o mero atendimento dos interesses do capital hegemônico.

De acordo com Munarim (2011), o resultado mais expressivo e nefasto dessa desconsideração, que resumiria todas as demais, está no fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais por ação dos governos estaduais e municipais, promovendo, por meio da citada ação, um significativo “processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado” (IDEM, p. 53).

Diante disso, as organizações e movimentos sociais do campo, que ao longo da história protagonizam uma campanha pela construção de Educação do Campo ancorada na realidade social daquele território, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação, promoveram uma década de contradição e oposição ao PNE e às práticas desenvolvidas pelas administrações estaduais e municipais. Munarim (2011, p. 54) evidencia que nesse ínterim, mais precisamente no ano de 2005, o governo federal perdeu uma excelente oportunidade de revisão do PNE, haja vista que:

[...] no âmbito de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), mais especificamente de sua Coordenação-Geral de Educação do Campo, chegou a ser elaborada uma proposta de capítulo específico para ser incluído no PNE revisado. Essa proposta, construída com a participação das organizações e movimentos sociais do campo, continha em sua estrutura conceitos, diretrizes e metas resultantes das experiências e dos debates desses movimentos e organizações sociais, que ensejavam nitidamente uma luta contra-hegemônica no campo da educação.

No entanto, ao invés da revisão do PNE, em 2005 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que não acenava nenhuma alteração significativa da estrutura da Educação do Campo. Alguns programas e ações foram desenvolvidos nesse período, contudo não conseguiram induzir mudanças expressivas na estrutura educacional em discussão. Entretanto, conforme outrora destacado, a publicação da Resolução CNE/CEB nº 02/2008, na qual a denominação Educação do Campo é assumida em um documento normativo e a aprovação do Decreto nº 7.352/2010, por meio do qual se torna possível dizer que se tem no Brasil uma política pública destinada a Educação do Campo, se configuram como um avanço histórico da educação destinada ao campo brasileiro (MUNARIM, 2011).

No que tange à Educação Profissional, o Decreto nº 7.352/2010 foi de encontro ao estabelecido no PNE. Nesse último, as metas destinadas à Educação Profissional do Campo, primeiro, não utilizavam esse termo, tratando a Educação Profissional de maneira genérica;

Segundo, estavam atreladas ao atendimento da demanda oriunda do capital hegemônico, conforme explícito na meta 7 (sete), objetivos 12 (doze) e 14 (quatorze), as quais transcrevemos:

[...] 12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e **as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região**. [...] 14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de **competitividade e produtividade**, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Desse modo, reiterando a desconsideração para com a luta histórica dos movimentos sociais do Campo por uma Educação Profissional do Campo ancorada na realidade social daquele território, com vistas a transformá-la. Com o intuito de garantir a citada transformação e fortalecer o projeto de agricultura camponesa, o Decreto Nº 7.352/2010 em seu Art. 4º inciso III, estabelece que a União, através do Ministério da Educação (MEC), prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios para implantação de ações voltados ao “acesso à Educação Profissional e Tecnológica [...] com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada”, atendendo, desse modo, às demandas oriundas das comunidades rurais brasileiras e não, meramente, à demanda capitalista.

Entretanto, ressaltamos que o decreto em tela foi publicado no período de transição entre a extinção de um PNE e instituição de um novo Plano, e tendo em vista que as demandas de apoio técnico e financeiro ao Ministério da Educação devem ser disciplinadas por meio do PNE. A execução do disposto no decreto ficou condicionada à publicação do novo Plano. A esse respeito, Munarim (2011) alertou que esse tempo de transição se apresentava como um período de indefinição, no qual poderia ser usado, especialmente, para garantir uma união entre as metas e estratégias do novo PNE e o contido no Decreto nº 7.352/2010.

O autor destacou ainda que para a citada união se estender aos planos estaduais e municipais, os quais estão sendo elaborados e/ou reelaborados à luz do novo Plano Nacional, os “[...] governos locais deverão ser exortados, por meio de campanhas de informação e de convencimento, acerca das determinações do referido Decreto sobre a Educação do Campo” (MUNARIM, 2011, p. 57), sobretudo, a respeito dos “[...] ‘quesitos e procedimentos para apresentação (...) de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares’”(IDEM, 2011, p. 57, grifo do autor).

A ação em tela ocorreu de maneira pouco expressiva durante o período de transição (2010-2014), pouquíssimas ações a esse respeito foram providas pelo Estado brasileiro. A indefinição educacional que durou 4 (quatro) anos serviu para manter as metas do Plano Nacional aquém das necessidades da Educação do Campo. Contudo, diversos avanços foram garantidos/mantidos, como por exemplo, o estabelecimento, por meio do Art. 7º §4º, de um regime de colaboração específico entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios para:

[...] a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (BRASIL, 2014b).

Garantia assim, através da participação, o atendimento das demandas provenientes dos movimentos sociais do campo. Contudo, no que diz respeito ao monitoramento e avaliação do cumprimento das metas, a participação de uma instância da sociedade civil foi negada, ficando tal ação a cargo das seguintes instâncias: a) MEC; b) Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; c) Conselho Nacional de Educação e d) Fórum Nacional de Educação. Essas, mesmo sendo representantes da sociedade, não conseguem abarcar todas as demandas reais.

Eis a primeira contradição do Plano: em um artigo assegura a participação na construção da demanda, mas em outro, não permite a participação no processo de monitoramento e avaliação do atendimento da demanda construída. Ressaltamos que o percentual de investimento público na educação está condicionado à referida avaliação, podendo assim, ser usado como instrumento de manutenção e reprodução do modelo educacional vigente.

Além do exposto, o modelo avaliativo adotado desconsidera as especificidades culturais e territoriais, uma vez que ocorre por meio de uma avaliação genérica de desempenho de cursistas e dos profissionais da educação. Frente a isso, a participação direta da sociedade civil serviria para preencher as lacunas desse modelo avaliativo.

Enveredando nas metas, antes de discutirmos as metas 10 (dez), 11(onze) e 12 (doze), que versam sobre Educação Profissional, sendo essa última na esfera do Ensino Superior, faz-se necessário destacar que em todas as metas do PNE, as estratégias direcionadas à Educação do Campo destoam da realidade vivenciada nas zonas rurais do Brasil, pois, de nada adianta estimular e ampliar a oferta das diversas modalidades educacionais para as populações do campo, indígenas e quilombolas e restringir a idade de acesso a elas, como por exemplo, o acesso ao Ensino Fundamental limitada à população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos. É sabido

que essas populações, via de regra, não se enquadram nessas faixas etárias em virtude dos processos de exclusão ao qual foram submetidos ao longo dos anos.

Outrossim, o Plano propõe, em sua meta 8 (oito), elevar o nível de escolaridade para o mínimo de 12 (doze) anos de estudo à população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos “do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional” (BRASIL, 2014b). Para tanto, uma das seis estratégias visa:

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica **por parte das entidades privadas** de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados (BRASIL, 2014b, grifo nosso).

Embora a meta 8 (oito) seja deverás importante, Moura (2014, p. 361), evidencia que:

[...] à estratégia opera em sentido contrário [ao estabelecido na meta] pois se nutre de uma racionalidade emanada das DCNEPTNM<sup>37</sup> e do Pronatec<sup>38</sup> ao privilegiar a concomitância em detrimento da integração, propondo a operacionalização por meio de PPP, ou seja, a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, especialmente para o Sistema S, controlado pelo grande capital nos distintos setores da economia. Assim, o Estado brasileiro financia o interesse privado e lhe concede o direito de decidir sobre a concepção da formação proporcionada à classe trabalhadora.

Ignorando dessa forma, o esforço dos movimentos sociais do campo, em especial, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por uma educação contrahegemônica e comprometida com o projeto de agricultura camponesa, estabelecida no Decreto nº 7.352/2010 de maneira explícita e implícita.

Adentrando na discussão a respeito das metas referentes à Educação Profissional (do Campo), iniciamos com a meta 10 (dez), que propõe “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014b). As estratégias direcionadas às comunidades camponesas, indígenas e quilombolas e populações itinerantes, buscam, conforme transcrevemos:

<sup>37</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 06, de 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> (MOURA, 2014).

<sup>38</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado em 2011, por meio da Lei 11.513/2011.

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades [...] 10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses cursistas e alunas (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Essas, apesar da aproximação com pleitos provenientes dos sujeitos citados, estão inseridas em mais uma contradição existente no Plano em tela, pois, na estratégia 10.8, fica estabelecido que o fomento da oferta pode ocorrer através de “regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical” (BRASIL, 2014b), garantido assim, que as instituições vinculadas ao projeto do capital possam manter e reproduzir suas ações, bem como ampliá-las (MOURA, 2014).

Tal garantia, inclusive, pode fortalecer a Educação Rural, que projeta o campo como um território alienado, sobrepondo-a, à Educação do Campo, pensada e construída pelo povo do campo a partir da sua realidade e que projeta o campo como um território de vida, repleto de diversidade (MOLINA; JESUS, 2004).

Na meta 11 (onze), que busca a ampliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a contradição supra referenciada se repete, uma vez que a estratégia 11.9 visa a expansão do atendimento das demandas oriundas de comunidades específicas e a estratégia 11.6 garante que essa expansão possa acontecer através da oferta “gratuita” de matrículas por parte das instituições privadas de ensino, que conforme anteriormente destacado, estão a serviço do projeto do capital, contrapondo-se, desse modo, ao projeto contrahegemônico da Educação do Campo.

Com relação à meta 12 (doze), destacamos inicialmente a falta de uma estratégia que verse especificamente sobre as graduações tecnológicas, dificultando desse modo a discussão sobre Educação Profissional na esfera do Ensino Superior. Diante disso, vamos nos ater à estratégia 12.13 que assegura, ao menos em tese, a expansão do atendimento específico à populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e **formação de profissionais** para atuação nessas populações. Entendemos a formação profissional em destaque, como a formação global de profissionais por meio do Ensino Superior (Bacharéis, licenciados e tecnólogos) e não como a formação dos camponeses para trabalhar em seu território de vida.

Salientamos que assim como as outras metas, a meta 12 (doze) também prevê em suas estratégias 12.5 e 12.20 o repasse de recursos públicos às instituições privadas de ensino por

meio do fomento ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e do Programa Universidade para Todos – PROUNI, sob a justificativa de reduzir as desigualdades sociais e ampliar o acesso ao Ensino Superior por parte dos menos favorecidos financeiramente.

Além do revelado, é importante evidenciar que não existem metas específicas para a Educação do Campo, tão pouco para a Educação Profissional do Campo. Na verdade, esses termos sequer foram mencionados no documento em questão, ou seja, a união entre o PNE e o Decreto Nº 7.352/2010 não se deu em plenitude. Contudo, enfim, foram pensadas estratégias educacionais direcionadas ao campo brasileiro. Em suma, isso representa um avanço inenarrável haja vista que, até então, a educação destinada as áreas rurais era meramente reprodução da educação destinada à cidade.

Embora fique evidente que a aprovação do PNE se deu numa arena de embates na qual distintos projetos societários disputam lugar no processo de formulação e execução das políticas públicas educacionais, os avanços apontados anteriormente, representam a possibilidade de efetivação do projeto de Educação Profissional do Campo ancorado na diversidade existente naquele território. A luta dos movimentos sociais do campo, por uma educação ancorada na realidade e com qualidade social, pode e deve ser embasada nas metas e estratégias do Plano Nacional.

Esperamos que durante a vigência do PNE, a união com o Decreto nº 7.352/2010 se efetive e sirva para transformar a realidade da educação brasileira, principalmente, a realidade da Educação do Campo e, por conseguinte, transformar a realidade social em nosso país, em conformidade com a ideia central de construção desse Plano.

#### **4 AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA EM GESTÃO DE COOPERATIVAS: AGENDA, FORMULAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES**

A concepção de Avaliação de Políticas Públicas por nós adotada considera a avaliação como um processo sistemático que envolve múltiplas observações e permite compreender de forma contextualizada o objeto avaliado a partir do agrupamento de critérios distintos, a saber: o momento em que ocorre a avaliação; os sujeitos envolvidos no processo de avaliação; o objeto a ser avaliado e o objetivo da avaliação.

Isto posto, cabe evidenciar, consoante ao exposto na Figura 13, que dado o momento em que ocorre a presente avaliação, esta se configura como *ex-post*, uma vez que vem sendo realizada concomitantemente ao Processo de Implementação da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas. Com relação aos sujeitos envolvidos na avaliação, partindo do contido na Figura 14, nós nos caracterizamos como avaliadora externa, pois, mesmo estando politicamente situados no contexto em discussão, somos/estamos externos e independentes ao desenvolvimento do ciclo da política (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007; VIEIRA; ARCOVERDE, 2015).

A respeito do objeto e do objetivo da avaliação aqui proposta, conforme suscitado ao longo deste trabalho, buscamos na presente seção promover uma Avaliação do Processo de Implementação do Curso acima citado, no fito de verificar se os Princípios Orientadores do PRONERA foram devidamente adotados durante a citada implementação, bem como avaliar e expor as contribuições do Curso para o desenvolvimento econômico, social e político dos PAS e das Comunidades Rurais beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário, especificamente, da comunidade rural Bebida Velha e dos PAS Paulo Freire III, Canafistula e Guarapes, situados respectivamente nos municípios de Pureza e Jandaíra, localizados no Estado do Rio Grande do Norte.

Com o propósito de explicitar a trajetória da implementação do Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, resgatamos os processos de diálogo, agenda e formulação que correspondem a momentos preponderantes ao desenvolvimento do Curso. Para tanto, partimos da triangulação dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas, da revisão bibliográfica, da revisão e análises documentais.

Destarte, inicialmente discorreremos a respeito do diálogo ocorrido entre o INCRA, a UFRN e os Movimentos Sociais do Campo que resultou na construção da agenda do curso e, por conseguinte, na formulação e na implementação do mesmo. Em seguida abordarmos o

processo de implementação do Curso, explicitando os Princípios do PRONERA e as ações que resultaram, ou não, na adoção dos mesmos. Para esse fim, seguiremos a ordem de análise proposta no quadro de referência metodológica (Figura 2) que assumimos com o escopo de promover a interpretação dos dados de maneira dialógica.

Finalmente, e para além do processo de implementação, apresentamos a partir do que foi manifestado pelos sujeitos da pesquisa, as contribuições da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas para o desenvolvimento econômico, social e político dos PAS e das comunidades rurais beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário.

#### 4.1 SOBRE O CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE COOPERATIVAS NO ÂMBITO DO PRONERA: DIÁLOGO, AGENDA E FORMULAÇÃO

Conforme discutido na segunda seção deste trabalho, as Políticas Públicas possuem características, objetivos e intencionalidades diferentes e, dentro da complexa relação existente entre o Estado e o Governo, se distinguem entre Políticas Públicas de Estado e de Governo. De acordo com o exposto no Figura 9, as referidas políticas se diferenciam da seguinte forma: as Políticas Públicas de Governo são pontuais e possuem um período de duração definido e as Políticas Públicas de Estado são de caráter permanente e buscam criar condições mínimas de promoção e proteção social e econômica (HÖFLING, 2001; PERONI, 2003; SOUZA, 2006; PAZ; OLIVEIRA, 2012).

Assim sendo, o PRONERA se institui como uma Política Pública de Estado, pois surge e se consolida mediante ao diálogo entre o INCRA, as instituições de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, que por meio de uma gestão tripartite elaboram e reelaboram ações educacionais que visam promover a construção da solidariedade, da cooperação, da justiça social e do desenvolvimento sustentável no campo brasileiro, enquanto território de vida e de trabalho (PAIVA, 2004; MOLINA; JESUS, 2010; SANTOS, 2010).

Nesse diapasão, a SR-19, através do PRONERA, realizou no ano de 2012, no auditório da Superintendência Regional do INCRA no RN, um ciclo de reuniões com objetivo de restabelecer o Comitê Gestor Estadual do Programa e reiniciar imediatamente as ações educacionais que estavam represadas no âmbito do Instituto em virtude, especialmente, da interrupção do pagamento de bolsas aos cursistas e aos professores do Programa, ocorrido no ano de 2008 em atendimento ao disposto no Art. 5º da Norma de Execução/INCRA/DD nº 78, conforme pode ser visto abaixo:

O DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE ASSENTAMENTOS DO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA [...] considerando a necessidade de adequar a operacionalização do Pronera, às alterações contidas na Lei nº 11.653/2008 – PPA 2008-2011, a Lei de Diretrizes Orçamentária – LDO 2008 (Lei 11.514, de 13 de agosto de 2007 e a Lei Orçamentária Anual (Lei 11.647, de 24 de março de 2008) LOA 2008; [...]. Resolve: [...] **Art. 5º fica suspenso o pagamento de qualquer bolsa com recurso do Programa até que se tenha orientação unânime sobre a matéria** (BRASIL, 2008b, p. 3).

Como tal situação já havia sido sanada a partir da publicação da Instrução Normativa nº 75, de 19 de novembro de 2012, que estabelece as normas que regulam os procedimentos e critérios para a concessão e a manutenção de bolsas a professores das redes públicas e a estudantes beneficiários do PRONERA, se delineava a oportunidade de retomada e de ampliação das ações do Programa no estado do RN (BRASIL, 2012).

Todas as entidades que fazem parte do Comitê Gestor Estadual, quais sejam: “[...] as instituições de ensino que tem convênio/parceria com o PRONERA, [...] secretaria de educação, secretaria de agricultura, Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte (EMATER) e os movimentos sociais” (CAMPO S1, 2016), foram convidadas a participar da reunião supracitada. Além dos representantes do Comitê Gestor Estadual, também participaram do encontro outros sujeitos, como por exemplo, professores dos departamentos de Administração e Ciências Sociais da UFRN e representantes de sindicatos rurais do RN.

Segundo Campo S1 (2016), a reunião foi iniciada com uma concisa exposição sobre o PRONERA, sobre sua história, sua função social e seus Princípios. Na sequência foram apresentadas as perspectivas de ação no Rio Grande do Norte e com intuito de fomentar as submissões de novos projetos educacionais e orientar os parceiros do Programa quanto ao trâmite legal para tal, foi exposto o “passo a passo” para a submissão de projetos ao PRONERA.

Na oportunidade, os movimentos sociais rerepresentaram algumas demandas que estavam represadas na esfera do INCRA, demandas antigas que diante da regularização do pagamento de bolsas podiam e deviam retornar à agenda do Programa. Nesse cenário a possibilidade de oferta da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas foi germinada, conforme manifestado por Campo S1 (2016):

[...] foi a partir dessa reunião que germinou essa possibilidade da oferta desse curso. O professor [responsável pela submissão da proposta] já tinha interesse em trabalhar com temática de cooperativismo [...] e penso que ele acreditou que o PRONERA seria uma oportunidade para viabilizar o curso. Um curso voltado para os agricultores, para os assentados, especialmente.

À vista disso, a reunião em discussão se caracteriza como o marco de retomada das ações do PRONERA no RN e, conseqüentemente, de fomento para oferta do Curso objeto da presente avaliação. Destacamos que a ideia da Graduação foi gestada no contexto supra, no entanto, sua demanda emanou dos movimentos sociais do campo “[...] que tendo em vista a baixa qualificação nos assentamentos se mobilizaram e reivindicaram o Curso” (PAIVA S2, 2016).

A falta de formação profissional nas áreas da Reforma Agrária situadas no RN, apontada pelos movimentos sociais, foi constatada, ao menos na Região do Mato Grande, durante a realização de uma pesquisa<sup>39</sup>, coordenada pelo Prof. Dr. Washington José de Souza, atual coordenador da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, com os beneficiários da Reforma Agrária nos Projetos de Assentamento localizados na citada região. Nasceu, nessa conjuntura, o interesse por ofertar uma formação na área do cooperativismo com escopo de estimular o desenvolvimento econômico e social do RN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011).

Portanto, a oferta da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas tem origem numa relação dialógica entre a demanda social e a pesquisa científica. Todavia, apesar da definição da demanda contar com a cooperação dos parceiros do Programa, a construção da proposta do Curso não se deu da mesma maneira, pois, “[...] o PRONERA fazia muito tempo que não estava funcionando e era uma dificuldade enorme mobilizar os atores sociais” (CAMPO S1, 2016) e construir um projeto em conjunto. Por esse motivo, a elaboração do Projeto da Graduação ficou a cargo da UFRN.

A principal dificuldade vivenciada nesse contexto diz respeito à participação dos movimentos sociais do campo, no caso em tela, do MST e do Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST)<sup>40</sup>, durante a construção do Projeto em questão. Essa não ocorreu de maneira plena em virtude da impossibilidade de atendimento de algumas exigências apresentadas pelos mesmos, visto que o atendimento delas esbarrava na necessidade de adequação da proposta do

---

<sup>39</sup> Intitulada Relatório Analítico: Projeto de Gestão de Políticas Públicas e Controle Social em Territórios da Cidadania: mapeamento, sistematização e avaliação de Programas de Desenvolvimento Sustentável no Mato Grande, a pesquisa foi objeto do Edital MDA/SDT/CNPq – Gestão de Territórios Rurais nº. 05/2009, lançado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, por intermédio da Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e tinha por escopo apoiar atividades de pesquisa e extensão com foco para o monitoramento e avaliação, acompanhamento da evolução e qualidade dos resultados do Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais.

<sup>40</sup> O Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST) foi criado no ano de 1994 e é tido como uma dissidência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. De acordo com o disposto em sua página oficial do Facebook, para o referido movimento o debate e a luta por Reforma Agrária não é apenas um papel dos movimentos ou dos trabalhadores e trabalhadoras rurais - que vivenciam de perto o conflito agrário - e sim de toda a sociedade.

Curso às normas impostas pela Universidade Federal, ou seja, o atendimento das condicionantes impostas pela UFRN para celebração do termo de cooperação com o PRONERA limitava o atendimento das condicionantes impostas pelos movimentos sociais para participação na construção e na submissão do projeto, conforme destacado por Paiva S2 (2016):

[...] a gente tinha que submeter o curso a uma instituição maior, que era a Universidade, que tem regras, que tem os seus cronogramas, tem suas determinações, suas normas. **E alguns pontos que foram trazidos pelos movimentos não tinham como ser atendidos em virtude das restrições do próprio processo, da própria dinâmica mesmo da submissão da proposta.**

Obviamente as dificuldades acima apresentadas refletiram na construção do projeto que foi submetido ao INCRA, porém, ainda que a articulação almejada pelo PRONERA não tenha sido integralmente consumada durante a formulação da proposta submetida ao INCRA/RN, essa não ocorreu a “portas fechadas”, assim como ratifica Campo S1 (2016),

[...] o curso foi pensando muito mais pela Universidade e a participação de lideranças do MST, de lideranças do MLST ou de outros movimentos sociais não se deu da forma como eles gostariam, mas o curso não foi feito lá dentro do gabinete, da sala do coordenador do projeto, não. Na verdade, o curso foi alicerçado numa pesquisa, numa realidade que existia no Mato Grande, e que se sabia que existia também no estado do Rio Grande do Norte, nos outros assentamentos. Então, o público da Reforma Agrária participou, o público participou, pode ter sido que o movimento organizado não tenha discutido o projeto da forma como eles gostariam, mas o público participou da elaboração, do processo de formulação [...] do curso.

Diante disso, evidenciamos que embora o MST e o MLST não tenham participado diretamente da construção do projeto, a demanda do público da Reforma Agrária foi contemplada na proposta submetida, atendendo, desse modo, uma das atribuições da instituição parceira para a celebração e execução de uma ação educacional no âmbito do PRONERA, qual seja: “quantificar e qualificar a demanda educacional nas áreas de Reforma Agrária, junto ao público beneficiário” (BRASIL, 2014a, p. 16).

A submissão do Projeto à CPN ocorreu ainda no ano de 2012, após a realização de outra reunião no auditório da SR-19, ocorrida no dia 16 de outubro, na qual a pauta era, entre outros assuntos, a apresentação, a discussão e a aprovação do Projeto em discussão. De acordo com a ata lavrada na ocasião, três representantes da UFRN foram responsáveis pela apresentação da estrutura do curso, da sua relevância para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária no RN, da sua metodologia de execução, do local onde seria/foi/é executado, dos professores e das parcerias que seriam/foram/são firmadas para viabilizar a execução da Graduação em Gestão

de Cooperativas (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2012).

Ainda segundo a ata supra referenciada, se fizeram presentes na reunião 19 (dezenove) representantes de instituições de governo e da sociedade civil, a título de exemplo podemos citar, professores da UFRN, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e de diversos sindicatos rurais do estado, que após a apresentação do projeto, destacaram a “[...] necessidade de se pensar em mais cursos com metodologias e conteúdos voltados para o campo, a fim de reforçar a política de educação do INCRA” (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2012, p. 2).

Após a aprovação da proposta, foi solicitado à Divisão de Desenvolvimento de Projetos de Assentamentos (D) da SR-19 a abertura do processo administrativo do Termo de Cooperação da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas para que fosse efetuado o trâmite regular de análise, aprovação e celebração ou de análise, reprovação e encerramento do processo. O primeiro ato do trâmite processual foi a sua submissão à CPN para análise e manifestação.

Antes de apresentarmos o resultado do trâmite processual, acreditamos ser pertinente discorrer a respeito do projeto submetido, ou seja, apresentar a proposta da Graduação, sua justificativa, objetivos, metodologia, carga horária e grade curricular.

#### **4.1.1 Identificação da proposta: Projeto Político Pedagógico**

Conforme anteriormente apresentado, o Projeto submetido à CPN versava sobre a proposta de ofertar um Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, por meio de um Termo de Cooperação a ser celebrado entre o INCRA e a UFRN, no qual caberia ao INCRA, o repasse dos recursos necessários à execução, à supervisão, à orientação e à fiscalização do curso para o cumprimento das atividades, de acordo com o cronograma estabelecido no Plano de Trabalho (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012; INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2012).

À UFRN competiria a responsabilidade pela coordenação acadêmica, pela contratação e organização do quadro docente, assim como por toda a infraestrutura necessária para realização das aulas, para o transporte, o alojamento e a alimentação dos cursistas. A preparação e disponibilização de material didático-pedagógico e a condução das atividades burocráticas e de planejamento também seriam da alçada da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO

RIO GRANDE DO NORTE, 2012; INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2012).

Segundo exposto em sua apresentação, o intuito do Projeto é ofertar um curso de formação profissional que viabilize a transformação social, política e econômica dos sujeitos que residem no campo, no caso em tela, dos jovens e adultos oriundos das áreas de Reforma Agrária, dos Territórios Quilombolas e das Comunidades Rurais situados no RN, para que os mesmos se tornem agentes do desenvolvimento local e protagonistas na condução das demandas da agricultura familiar. A formação profissional em discussão está ancorada nos princípios da Educação (Profissional) do Campo se “[...] contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado de trabalho” (CALDART, 2004 p. 25).

De acordo com o contido no Projeto em tela, a criação e a oferta do Curso justifica-se pelo relevante papel que as cooperativas, as associações e as formas congêneres de manifestação do ato coletivo podem assumir no desenvolvimento socioeconômico e político de comunidades campesinas frente ao desemprego e a precarização do trabalho, frutos da reestruturação do capital e das constantes reformas do papel do Estado. Essas instituições se apresentam como alternativas para geração de trabalho e renda e recolocam os trabalhadores do campo na condição de proprietários dos meios de produção e dos resultados do seu trabalho, garantindo assim, a renovação das relações sociais e trabalhistas existentes no campo brasileiro por meio da promoção da autogestão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012; SANTOS, 2002).

Ainda com base na Justificativa do Projeto, a oferta de uma Graduação em Gestão de Cooperativas no contexto da economia potiguar e no âmbito do PRONERA, tem por escopo propiciar aos assentados, quilombolas e agricultores familiares o acesso aos conhecimentos “[...] úteis à intervenção técnica qualificada, no campo do cooperativismo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 8), em especial, nas áreas de Reforma Agrária onde há uma expressiva concentração de empreendimentos solidários, conforme constatado no Mapeamento da Economia Solidária<sup>41</sup> no Rio Grande do Norte, realizado pela UFRN (BRASIL, [2014?]).

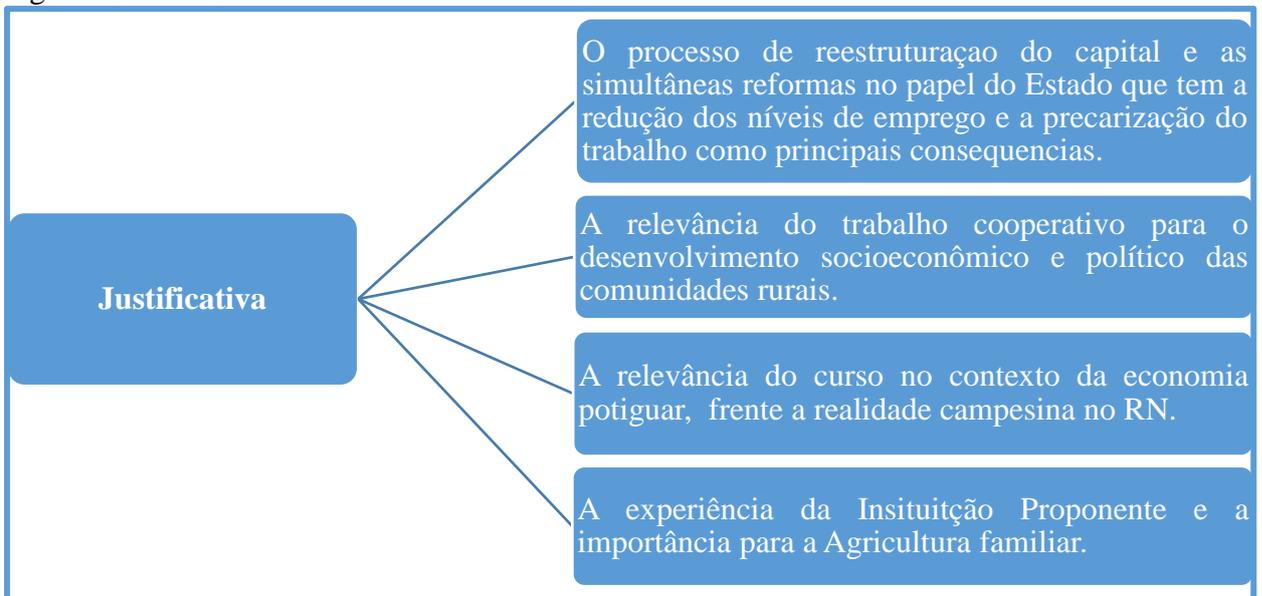
---

<sup>41</sup> Pesquisa Nacional de Mapeamento da Economia Solidária, coordenada pela Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em parceria com o Fórum Brasileiro de Economia Solidária, e realizada, no Rio Grande do Norte, pela UFRN em cooperação com a Fundação Sôsândrade da Universidade Federal do Maranhão entre os anos de 2011 e 2013 (BRASIL, [2014?]).

A justificativa também elenca diferentes ações que comprovam a experiência da UFRN na promoção de formação profissional e social vinculada à transformação do campo brasileiro, como por exemplo, a elaboração, discussão e oferta de cursos em nível médio e superior no âmbito do PRONERA, a formulação e execução de diversos projetos de desenvolvimento social e geração de renda na zona rural e nos PAS do RN, as múltiplas ações de fomento aos protagonismos juvenil e à formação de agente de desenvolvimento comunitário, as incubadoras sociais, entre outras muitas ações realizadas pela instituição em tela (PAIVA, 2004; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

Em suma, a justificativa da oferta da Graduação tecnológica em Gestão de Cooperativas está baseada em quatro pilares, apresentados de maneira sintética na Figura 19, que segue:

Figura 16 - Pontos de Justificativa



Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015).

Considerando o exposto, a criação do

[...] **Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas** pela UFRN vem, assim, atender a necessidades de formação, em nível superior, de jovens e adultos da reforma agrária e Agricultura Familiar, formando-os e qualificando-os para atuação em organizações públicas e sociais a partir de habilidades e competências específicas da área de gestão/administração, observadas peculiaridades, características e carências do estado, bem como especificidades do público a ser atendido. O Curso contribuirá, ainda, para a valorização de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária, resgatando a autoestima, potencializando habilidades, respeitando referências culturais locais e zelando pelo meio ambiente, em sintonia com perspectivas de desenvolvimento sustentável dos assentamentos rurais e do Rio Grande do Norte (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 2012, p. 10).

Portanto, a oferta da Graduação na área do cooperativismo, além de ter por finalidade tornar o trabalhador camponês gestor da própria força de trabalho, visa também potencializar suas habilidades e resgatar sua autoestima, configurando-se à vista disso, como uma das forças transformadoras da sociedade diante dos efeitos excludentes do capitalismo (SANTOS 2002; NOVAES; CHRISTOFFOLI APUD MARX, 2011).

Em sintonia com o apresentado, O curso tem como Objetivo Geral formar em nível de Graduação Tecnológica 60 jovens e adultos beneficiários do PRONERA, “[...] para a gestão de cooperativas, associações e outras organizações de natureza social e solidária contribuindo com o desenvolvimento social, político e econômico de assentamentos rurais, da Agricultura Familiar e de Territórios Rurais potiguares” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 2.).

A proposta apresenta também 8 (Oito) Objetivos Específicos que estão formulados em conformidade com os Princípios Orientadores do PRONERA e visam:

**1) Formar 60 tecnólogos em Gestão de Cooperativas para atuação em atividades econômicas e sociais e produtivas diversas, especialmente aquelas vinculadas à Agricultura Familiar em assentamentos rurais, sob a égide do ato associativo/cooperativo; 2) Potencializar habilidades e competências cognitivas de pensar, fazer e selecionar tecnologias apropriadas à gestão de organizações solidárias, de caráter associativo e cooperativo; 3) Socializar conhecimentos, técnicas e habilidades necessários à elaboração, ao gerenciamento e à avaliação de projetos econômicos, sociais e de investimento financeiro; 4) Desenvolver atitudes e domínio técnico para a reflexão, a compreensão, a análise e o raciocínio estratégicos, de médio e longo prazos, no intuito de permitir aos participantes visões de futuro próprias, das comunidades em que vivem, dos territórios potiguares, do Brasil e do mundo; 5) Possibilitar a construção de conhecimentos relacionados a práticas em gestão social, reconhecendo tecnologias, instrumentos, saberes e interesses relacionados à atividade humana em organizações; 6) Capacitar profissionais para compreender elementos e processos históricos, socioeconômicos e políticos relacionados ao desenvolvimento e a geração e distribuição de renda; 7) Fornecer elementos para a compreensão de dinâmicas sócio territoriais propiciando diagnósticos, análises, proposições e implantação de respostas para problemas comunitários, locais e regionais; 8) Propiciar a interação teoria-prática permitindo aos estudantes, a partir de conhecimentos acadêmicos, intervenções sociais, políticas e técnicas nas comunidades onde vivem** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 12, grifo nosso).

Percebemos que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos assumem a concepção de formação humana integral na perspectiva da politecnia, tendo por intuito superar a dicotomia existente “[...] entre trabalho manual e trabalho intelectual” (SAVIANI, 2003, p. 136), visto que objetivam contribuir para formação de sujeitos emancipados a partir do desenvolvimento das suas capacidades humanas (reflexão, compreensão, análise, seleção, ação, intervenção) independentemente de sua origem socioeconômica e sem perder de vista os

determinantes históricos e as possibilidades de uma ação mais efetiva no meio social no qual estão inseridos (SOUZA JUNIOR, 2008; MOURA, 2014; SILVA; CABRAL NETO, 2015).

Alinhado a isso, e como não podia deixar de ser, as bases teóricas e metodologias do projeto e, por conseguinte da Graduação, estão alicerçadas no paradigma da Educação do Campo e numa prática libertadora que nasce no seio das lutas por terra e tem como principais compromissos reconhecer os camponeses, recuperar sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, reconhecer o campo como espaço vivido, dar visibilidade as diferentes vozes e experiências, enfim, criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatória (JESUS, 2004; FREIRE, 2008).

Ademais, a oferta do Curso busca promover a “[...] formação de cidadãos capazes de questionar a dominação, a precariedade do acesso a direitos e a desigualdade social, incorporando reflexões da realidade e de contradições por que passa a sociedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 13). Além disso, tem em vista proporcionar a capacitação do público do PRONERA para que possam atuar de modo condizente com a realidade e com as necessidades do meio rural, no presente caso, dos Projetos de Assentamentos e das Comunidades Rurais situados no RN (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2012).

Afinado ao exposto, o Projeto da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas assumiu a alternância como proposta pedagógica, na qual a carga horária mínima do Curso está dividida em dois momentos, a saber: **Tempo Escola**, realizado nos centros de formação, no caso em tela, no CENTERN; **Tempo Comunidade**, desenvolvido “[...] mediante estudos dirigidos, pesquisas de campo e intervenções socioeducativas dos cursistas e contemplará assentamentos rurais, escolas, organizações sociais, cooperativas e associações dos municípios” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 16).

Com relação ao Tempo Escola, destacamos que durante o seu desenvolvimento são realizadas as atividades presenciais, denominadas “Momentos Pedagógicos”:

[...] se estruturam da seguinte forma: a) o Estudo da Realidade (ER), que é o momento de compreender o universo significativo em que está imerso o aluno; b) a Organização do Conhecimento (OC), em que predomina a fala do professor, que organiza as informações e habilidades necessárias à aquisição do conhecimento; c) Aplicação do Conhecimento (AC), que é o momento da síntese, quando as duas visões de mundo se articulam para promover a ampliação do conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p.14).

A adoção da alternância relaciona-se diretamente com a Educação Profissional do Campo, uma vez que considera a experiência socioprofissional como o “[...] ponto de partida

do processo de ensinar e, também, ponto de chegada, pois o método da alternância constitui-se no tripé ação–reflexão–ação, ou, prática–teoria–prática” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 13). Instigando assim, o diálogo permanente entre a universidade e a dinâmica de vida e de trabalho de seus discentes. Cordeiro; Reis e Hage (2011) encorados na ideia de Freire (1979, p. 52 apud 2011, p. 122), destacam que citado diálogo garante a “[...] problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

Assim, a proposta do curso observa o **Tempo Escola** e o **Tempo Comunidade** como momentos interligados, integrados e complementares na construção e aplicação do conhecimento e dos saberes, sendo dessa maneira, teoricamente consistente e contextualizada, permitindo fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação historicamente problematizadora, dialógica e participativa, consoante ao orientado no Manual do Operações do PRONERA.

No tocante a carga horária, a proposta do Curso contempla um total de 1740 horas/aula, divididas em Tempo Escola e Tempo Comunidade, conforme transcrito:

A proposta contempla um total de 1740 horas, divididas em 6 (seis) períodos letivos, [...] correspondendo a 1215 horas/aula (**Tempo Escola, em sala de aula**), 390 horas em vivências [**Tempo Comunidade**] e 135 h/a de atividades práticas, relativas ao Estágio. O Curso será realizado em encontros mensais, de uma semana de duração, nos turnos manhã, tarde e noite, e, na efetivação acadêmica, norteia-se pela articulação teoria-prática, compreendendo atividades presenciais e vivenciais, estas, sob a devida orientação de docentes e monitores (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 5, grifo nosso).

Anualmente são ofertados dois semestres fracionados em 9 (nove) encontros presenciais, concentrados em uma semana integral de aulas por mês, entre os meses de março e dezembro, seguindo o período letivo regular da UFRN. De acordo com o contido no Projeto, mensalmente é ofertada uma disciplina de 60horas/aula divididas em 45horas/aula de Tempo Escola e 15 horas/aula de Tempo Comunidade. O único componente curricular que não seguirá essa organização é o Estágio, a ser cumprido no último semestre do Curso, possui 180 horas/aula, das quais, 45 de Tempo Escola (presencial e voltado à orientação) e 135 horas/aula de atividades práticas (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2012; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012)

Acerca da Organização curricular, o Projeto do curso exalta a necessidade de diálogo entre as disciplinas que serão ofertadas visando garantir que o acesso ao conhecimento

científico ocorra de forma criativa, crítica e contextualizada e possibilite a problematização de fatos e situações significativas e relevantes para compreensão do mundo atual. Além disso, as disciplinas ofertadas também deverão dialogar com as atividades desenvolvidas durante o tempo comunidade, uma vez que parte da carga horária é destinada para esse fim. O intercâmbio entre teoria e prática, garantido pela assunção da alternância, permite a interação entre os conteúdos ministrados e a realidade social, política e econômica do discente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012; CALDART 2010).

Diante do exposto e considerando os estudos de Caldart (2010, p. 94), destacamos que a distribuição de carga horária e a organização curricular adotada pelo Projeto em discussão tem por escopo superar a fragmentação disciplinar e seu descolamento da realidade concreta, caracterizando-se como

[...] uma forma de trabalho pedagógico (conteúdo e método) que articule, em um mesmo processo, formação para o trabalho, formação cultural, formação política, formação ética e formação científica, conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, conhecimentos de produtos e de processos, diferentes tipos e formas de conhecimento, teoria e prática.

No fito de exibir de maneira didática como está organizada a distribuição semestral das disciplinas e suas respectivas cargas horárias, apresentamos a Figura 20 extraída do PPP da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas

Figura 17 - Organização Curricular

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI
Comunicação e Expressão (60h)*	Associativismo, Cooperativismo e Economia Solidária (60h)*	Incubação de Empreendimentos Solidários (60h)*	Controles e Finanças em Cooperativas (60h)*	Planejamento e Gestão de Organizações Sociais e Solidárias (60h)*	Estratégias de Desenvolvimento Socioterritorial (60h)*
Metodologia do trabalho Científico (60h)*	Comércio Justo e Solidário (60h)*	Empreendedorismo e Comportamento Empreendedor (60h)*	Administração de Operações (60h)*	Movimentos Sociais e Participação (60h)*	Gestão e Políticas Públicas (60h)*
Tecnologias Sociais e Metodologias Participativas de Planejamento e Gestão (60h)*	Teorias da Administração (60h)*	Relações Humanas nas Organizações (60h)*	Administração de Materiais, Patrimônio e Logística (60h)*	Instituições de Direito Privado e Marco Regulatório do Terceiro Setor (60h)*	Gestão Participativa e Processo Decisório (60h)*
Fundamentos do Cooperativismo (60h)*	Elaboração e Avaliação de Projetos Sociais (60h)*	Legislação do Trabalho (60h)*	Legislação e Gestão Ambiental (60h)*	Marketing Social (60h)*	Residência Social (180h)** – ESTAGIO
Instituições de Direito Público (60h)*		Contabilidade Básica (60h)*		Contabilidade Aplicada ao Terceiro Setor (60h)*	
C.H. presencial: 225h	C.H. presencial: 180h	C.H. presencial: 225h	C.H. presencial: 180h	C.H. presencial: 225h	C. H. presencial: 180h
C. H. vivência: 75h	C.H. vivência: 60h	C. H. vivência: 75h	C. H. vivência: 60h	C. H. vivência: 75h	C. H. vivência: 45h + C.H prática: 135h
<b>C.H. TOTAL: 300h</b>	<b>C.H. TOTAL: 240h</b>	<b>C.H. TOTAL: 300h</b>	<b>C.H. TOTAL: 240h</b>	<b>C.H. TOTAL: 300h</b>	<b>C.H. TOTAL: 360h</b>

\*25% da carga horária será destinada a projetos de pesquisa e extensão desenvolvido na comunidade, totalizando 390 horas em vivência

\*\*45 h de atividade presencial em orientação de trabalho e apresentação de relatório final

Carga horária das disciplinas obrigatórias 1.605 (1.215 horas de atividade presencial + 390 horas atividades de vivência)

Carga horária de residência social 135

Carga Horária Total 1.740

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012).

Cabe destacar, que os trabalhos desenvolvidos durante o Tempo Escola e o Tempo Comunidade são acompanhados por uma equipe de monitores composta por cursistas do próprio Curso, que “[...] darão o suporte e orientação necessários à realização das atividades exigidas pelos docentes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 17), bem como auxiliarão nas atividades de campo. A respeito do corpo docente, esse é composto, majoritariamente, por professores do quadro docente da UFRN, ficando restrita a 30% a contratação de professores externos.

Em conformidade com o contido na Resolução nº 103, de 19 de setembro 2006, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE)<sup>42</sup>, o Projeto apresenta também informações relacionadas ao processo de avaliação de desempenho acadêmico, aos critérios de frequência e reprovação e ao processo de reposição de componentes curriculares. Além disso, o Projeto ainda expõe como se dá a gestão das atividades acadêmicas com vistas a viabilizar o planejamento e a execução das atividades didáticas-pedagógicas do Tempo Escola e do Tempo Comunidade.

Faz mister destacar que a proposta encaminhada, também contava com orçamento necessário à execução do curso, no qual as despesas estavam distribuídas por semestres e considerava hospedagem, material de consumo, serviços gráficos, diárias, bolsa e transporte. De acordo com o disposto no Processo Administrativo do Curso, o valor total do orçamento estava abaixo do teto estipulado pelo PRONERA, sendo assim, viável para execução.

Após a análise, a CPN emitiu parecer favorável à execução do Curso e remeteu os autos para análise da Coordenação Geral da Educação do Campo e Cidadania que frente ao disposto no parecer da CPN aprovou a execução do curso. Posterior à aprovação, o processo foi restituído a SR-19 para demais trâmites, aqui expostos de maneira simplificada:

- a) submissão à reitoria da UFRN para análise e aprovação do Curso e de seu Projeto Político Pedagógico;
- b) análise da Procuradoria Federal Especializada (PFE) do INCRA;
- c) celebração da Cooperação;
- d) liberação do destaque orçamentário;
- e) publicação do Termo de Cooperação no Diário Oficial da União (DOU);
- f) Implementação do Curso.

---

<sup>42</sup> A Resolução 103/2006 – CONSEPE, institui o regulamento dos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006).

Cabe evidenciar que a criação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas no âmbito da UFRN se deu por meio da publicação da Resolução nº 239 - CONSEPE, em 18 de dezembro de 2012. Do mesmo modo, a publicação a Resolução nº 240 - CONSEPE, em 18 de dezembro de 2012, aprovou o Projeto Político Pedagógico que havia sido submetido e a provado pela CPN. As referidas Resoluções foram publicadas após a análise e a emissão de parecer favorável por parte da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), responsável pela regulação dos cursos de graduação ofertados pela UFRN.

O trâmite ora relatado, uma vez que se refere ao processo de discussão do tema (Reuniões para reinício das ações), de definição do problema (Necessidade de formação na área do cooperativismo) e de escolha da alternativa mais apropriada entre as possibilidades de ação para corrigir/sanar o problema (Oferta do Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas), corresponde à construção da agenda e da formulação da política, elementos iniciais do ciclo da política (FREY, 2000; SOUZA, 2009; AZEVEDO, 2010).

Dando prosseguimento ao ciclo da política, o processo de implementação da Graduação em discussão teve início a partir da publicação, em 23 de maio de 2013, do Edital de Seleção Simplificada nº 003 do Núcleo Permanente de Concurso (COMPERVE) que, em conformidade com as orientações contidas no Manual de Operação do PRONERA, foi específico para o curso ofertado e para o público beneficiário. A aplicação das provas da referida seleção ocorreu em 30 de junho de 2013 e contou com provas de caráter eliminatório e classificatório, matemática e redação, respectivamente (NÚCLEO PERMANENTE DE CONCURSOS, 2013; BRASIL, 2014a).

Ainda com relação às provas aplicadas, a eleição dos conteúdos também seguiu as orientações do Manual, o qual orienta que, além dos conhecimentos específicos de cada campo do conhecimento, também deverão ser contemplados conteúdos relativos à questão agrária, fundiária e agrícola brasileira, bem como aos princípios, conceitos e práticas da Educação do Campo na esfera nacional, estadual e local (BRASIL, 2014a).

#### 4.2 IMPLEMENTAÇÃO: AVALIAÇÃO DA ADOÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PRONERA

Segundo os estudos de Vieira e Arcoverde (2015), a Avaliação do Processo de Implementação tem como eixo central aferir se o desenvolvimento de uma ação atende às diretrizes previstas em sua formulação. Isto posto, buscamos avaliar se os Princípios Orientadores do PRONERA, dispostos em seu Manual de Operações, foram devidamente

adotados durante o processo de implementação do curso em discussão. Para tanto, seguiremos a ordem de apreciação indicada no Figura 2, a partir da qual efetuaremos a triangulação dos dados que embasam nossa análise, quais sejam: a análise documental, a revisão bibliográfica e as entrevistas semiestruturadas.

Além disso, como é usual na literatura de análise e avaliação de políticas públicas, usaremos os seguintes termos: **Atendimento Total**, para indicar a plena adoção dos Princípios Orientadores em questão; **Atendimento Parcial**, para assinalar que o Princípio não foi atendido na integralidade; e, por fim, **Não atendimento**, para apontar que a adoção do Princípio não ocorreu. A assunção destes termos permite explicitar quais Princípios do Programa foram implementados como previsto, quais não foram e quais fatores influenciaram eventuais problemas na implementação (COSTA; CASTANHAR, 2003)

Inicialmente faz-se necessário destacar que, em se tratando de uma pesquisa avaliativa, não devemos desconsiderar sua condição sócio-histórica, tão pouco esquecer que ela está inserida na esfera das relações contraditórias de classes. Destarte, considerando que a Avaliação de Processo de Implementação permite a correção de eventuais problemas e a melhoria dos resultados para o público beneficiário, os resultados que aqui forem produzidos podem possuir um caráter transitório (AZEVEDO, 2010; UCHÔA, 2015).

Segundo o Manual de Operações do PRONERA, todas as ações desenvolvidas no âmbito do Programa deverão ser orientadas por seus 9 (nove) princípios, esses são baseados na “relação indissociável da educação e desenvolvimento territorial sustentável, como condição essencial para a qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos” (BRASIL, p. 16, 2014a). Diante disso, e no intuito de responder a primeira questão orientadora desta pesquisa, a saber: **Os princípios do PRONERA, dispostos em seu Manual de Operações, estão sendo devidamente adotados durante a implementação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas?**, rerepresentamos, na sequência, os Princípios Orientadores do PRONERA e apresentamos a análise das informações coletadas e as nossas conclusões/avaliações.

#### Princípio 1- **Democratização do acesso à educação:**

De acordo com o Manual de Operações do PRONERA (2014a, p. 9, grifo nosso), o princípio em questão tem por escopo assegurar,

[...] a cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária [...], também, por meio da **oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo.**

Logo, a democratização do acesso à educação, no contexto da Educação do Campo, vai além da garantia de acesso à escola e/ou à universidade, se configura como um processo de superação da visão homogeneizada e depreciativa vinculada aos trabalhadores e as trabalhadoras do campo, por meio de ações promovidas pelo Estado, que respeitem a diversidade existente no território campesino, garantam o acesso, a permanência e a saída exitosa das instituições públicas de ensino e assegurem a inclusão social desses sujeitos (ARROYO, 1999; JESUS, 2004; MOLINA; JESUS, 2010).

Diante disso, evidenciamos que a oferta da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas caracteriza-se como um meio de efetivação do Princípio em questão, haja visto seu propósito de oferecer educação pública com qualidade social, observando as especificidades do público do PRONERA, através da celebração de um termo de cooperação entre o INCRA e a UFRN, no qual as instituições envolvidas possuem responsabilidades distintas e, ao mesmo tempo, correlatas.

Outrossim, a realização de um processo seletivo simplificado voltado, especificamente, ao atendimento exclusivo da demanda do PRONERA, doravante a publicação do Edital 003/2013, representou mais uma forma de democratização do acesso à educação, pois, priorizou o ingresso na Graduação em Gestão de Cooperativas dos seguimentos populacionais definidos pelo Programa, quais sejam:

[...] a) população, jovem e adulta, oriunda das famílias assentadas pelo Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA e pelo Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNCF, reconhecidos pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e pelo MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário); b) professor e educador exercendo atividades profissionais voltadas às famílias beneficiárias; ou c) demais famílias cadastradas pelo INCRA, conforme Art. 13 do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (NÚCLEO PERMANENTE DE CONCURSO, 2013, p. 1).

Além da citada prioridade, o Edital, no item 1.3 que trata da oferta de vagas, estabelece que das 60 (sessenta) vagas ofertadas, 57 (cinquenta e sete) vagas seriam “[...] destinadas a candidatos residentes no Rio Grande do Norte e 3 (três) para candidatos de outras regiões e estados do Brasil” (NÚCLEO PERMANENTE DE CONCURSOS, 2013, p. 1), sendo 25% deste total destinado a candidatos oriundos de escola pública, em conformidade com o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012<sup>43</sup>, no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012<sup>44</sup> e

<sup>43</sup> Popularmente conhecida como Lei de Cotas, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de Ensino Técnico de nível médio e dá outras providências (BRASIL, 2012b).

<sup>44</sup> Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de Ensino Técnico de nível médio (BRASIL, 2012c).

na Portaria Normativa nº 18, do Ministério da Educação, de 15 de outubro de 2012<sup>45</sup>, conforme ilustrado na Figura 18 abaixo:

Figura 18 - Reserva de Vagas

Polos	Total de Vagas	RESERVA DE VAGAS PARA ESCOLA PÚBLICA				DEMAIS VAGAS
		Renda ≤ 1,5 salário-mínimo per capita		Renda > 1,5 salário-mínimo per capita		
		Autodeclarado negro, pardo ou indígena	Não autodeclarado negro, pardo ou indígena	Autodeclarado negro, pardo ou indígena	Não autodeclarado negro, pardo ou indígena	
Candidatos de outros estados	3	1	0	0	0	2
Candidatos do RN	57	5	3	5	2	42

Fonte: Núcleo Permanente de Concursos (2013).

Frente ao exposto na Figura 18, salientamos que mesmo se configurando como uma política afirmativa<sup>46</sup>, o PRONERA ainda incorpora as demais políticas de inclusão, reservando vagas para candidatos oriundos de escolas públicas, com renda familiar per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo e que se autodeclarem negros, pardos ou indígenas, assegurando, dessa forma, que as ações promovidas para garantir o acesso à educação sejam democráticas e atendam à diversidade social e étnica existente no campo brasileiro.

Ainda acerca da adoção do processo simplificado de seleção, constatamos, a partir das falas dos sujeitos e dos estudos por nós formulados, que tal escolha levou uma consideração as orientações contidas no Manual do PRONERA e o déficit educacional dos povos do campo, resultante do permanente descaso do Estado brasileiro frente aos altos índices de analfabetismo, a acentuada defasagem idade/série, a dificuldade de continuar na escola diante dos obstáculos de assimilar conteúdos distanciados da realidade desse povos e, por conseguinte, a elevada evasão escolar existente nas áreas rurais do Brasil (NÚCLEO PERMANENTE DE CONCURSOS, 2013; ANDRADE; DI PIERRO, 2004; CAMPO S2, 2016; ROCHA, 2010).

Durante a realização das entrevistas, verificamos que a maior parte dos sujeitos ao serem indagados a respeito do atendimento do Princípio em questão, remeteram tal atendimento à seleção simplificada, sem justificar ou mesmo argumentar qualquer ligação entre o fato e o Princípio, abrindo, desse modo, uma lacuna na entrevista. Diante disso, e partindo da margem

<sup>45</sup> Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. (BRASIL, 2012d).

<sup>46</sup> As ações afirmativas podem ser compreendidas como medidas de caráter social que visam à democratização do acesso aos meios fundamentais - como emprego e educação - por parte da população em geral (GUARNIERI, 2007).

que as entrevistas semi-estruturadas oferecem para a inserção de novos questionamentos durante o decurso da entrevista, formulamos as seguintes indagações: **“Você acredita que o processo de seleção foi democrático? Você lembra como foi?”** (ROSA; ARNALDI, 2006).

A partir delas obtivemos respostas diversas, umas mais objetivas, a exemplo da proferida por Santos S3 (2016): “Foi! O processo de seleção teve uma prova, não me lembro a quantidade de questões agora, simplificada, aqui na UFRN”. E outras mais detalhadas, como a de Silva S5 (2016, grifo nosso):

Lembro! [...] A gente fez uma prova, só matemática e redação. Uma redação dentro da área, a redação foi sobre compras governamentais, eu lembro disso muito claro. Então parte desses cursistas já vinha envolvido [...] e conseguiu justamente atingir essa nota, essa pontuação, porque participava, então acredito que na hora que você participa, que você convive, é uma forma democrática. [...] **Eu acredito que foi democrático, entrou justamente agricultores, filhos de assentados e educadores populares. E aí, inclui o público que estava no edital.**

A fala de Silva S5 (2016) confirma que além do processo de seleção simplificada, a realização de uma prova contemplando conteúdos referentes à questão agrária e agrícola brasileira, bem como a reserva de vagas também se configuraram como instrumentos de garantia de democratização do acesso à educação, pois, garantiram o ingresso dos seguimentos populacionais previstos no Edital.

Essas respostas ratificam a importância da realização de processos seletivos específicos para atendimento das demandas oriundas do campo brasileiro que “[...] apresenta especificidades e modos de vida a serem considerados em um contexto de necessidades diferenciadas” (FARIAS; MENEGAT, 2010, p. 274), ou seja, processos seletivos que partam da realidade dos sujeitos que serão beneficiados e que garantam seu acesso, sua permanência e sua saída exitosa das instituições públicas de ensino, garantindo assim, a democratização do acesso à educação.

Outra manifestação que nos chamou atenção, foi a proferida por Campo S1 (2016). Para ele, todas as ações do PRONERA atendem o Princípio de Democratização do acesso à educação visto que o Programa se institui como ação afirmativa que tem por escopo promover o ingresso do trabalhador camponês na educação formal, conforme transcrito:

[...] Eu penso que não existe um curso do PRONERA que não atenda esse Princípio de democratização ao acesso à educação, porque a ideia [do Programa] é exatamente possibilitar ao assentado, que não tem condições de fazer um curso técnico, curso superior, um ensino médio ou mesmo alfabetização de jovens e adultos, possibilitar que ele, que não tem essa condição, possa fazer. Então, isso é possibilitar o acesso democrático.

A afirmação de Campo S1 (2016) encontra amparo no histórico exitoso das ações educacionais executadas no âmbito do PRONERA, apresentados na Seção 3.2 deste. Segundo Molina e Jesus (2010, p. 35), essas ações têm viabilizado o “[...] acesso à educação formal a centenas e centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária”, fazendo com que o Programa se torne uma efetiva “[...] estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento” (Idem, 2010, p. 35).

Diante do exposto, constatamos que a adoção do Princípio de Democratização do acesso à educação foi atendida de maneira plena, ou seja, houve o **Atendimento Total** do referido Princípio durante a Implementação da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas.

#### Princípio 2 – **Inclusão**

Para o PRONERA, a Inclusão abarca:

[...] a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária (BRASIL, 2014a, p. 9).

Portanto, a Inclusão preconizada pelo Princípio em questão não se circunscreve apenas a garantia do acesso à escola. Essa considera a luta dos trabalhadores camponeses por espaços políticos e simbólicos de participação na construção e na gestão das políticas públicas destinadas ao território no qual estão inseridos, ou seja, considera a luta do homem do campo “[...] pelo lugar, pelo direito ao lugar e a lugares dignos de direito” (ARROYO, 2012, p. 44). Tudo isso dentro da esfera do Estado e buscando assegurar a cidadania e a participação desse sujeitos, enquanto protagonistas sociais, na construção de uma Educação do Campo atrelada a produção e reprodução da vida (ARROYO, 2006; 2012).

Isto posto, remetemos novamente ao processo de formulação da Graduação em discussão no fito de expor como se deu a indicação da demanda e a participação dos movimentos sociais na construção do Projeto. Como dito anteriormente, a demanda pela oferta do Curso emanou da necessidade de formação profissional nas áreas de Reforma Agrária, indicada pelo MST e pelo MLST, e constatada por meio de uma pesquisa realizada com o público da Reforma Agrária nos Projetos de Assentamento situados na região do Mato Grande. Desse modo, podemos considerar que **a indicação da demanda** se configurou como um processo inclusivo.

Com relação à participação do MST e do MLST na construção do Projeto do curso, reiteramos, que em virtude da dificuldade de mobilizar os atores sociais, bem como de atender as demandas provenientes dos citados movimentos. Assim, a UFRN foi responsável pela elaboração do Projeto. Todavia, sua aprovação aconteceu de maneira coletiva durante uma reunião realizada pelo INCRA, na qual participaram representantes das diversas instituições parceiras do PRONERA. Frente a isso, percebemos que durante a construção do Projeto a adoção do Princípio ocorreu de maneira plena.

Outro ponto associado ao **Princípio da Inclusão** diz respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos adotados para o desenvolvimento do curso. Conforme outrora destacado, as bases teóricas e metodológicas da Graduação em Gestão de Cooperativas estão alicerçadas no paradigma da Educação do Campo e na Pedagogia da Alternância e considera os saberes e as práticas dos cursistas como ponto de partida para a construção do conhecimento. Entretanto, durante a realização das entrevistas, descobrimos que o planejamento inicial, especialmente o do primeiro período, apresentava um perfil mais acadêmico e não dialogava de maneira direta com a realidade camponesa. No entanto, durante a implementação o planejamento foi devidamente ajustado. Sobre isso Santos S3 (2016, grifo nosso), nos diz que

**[...] o planejamento de aula veio totalmente acadêmico, mas a turma não aceitou, porque não fazia nada de sentido com a realidade do assentamento.** Quando eles [os professores] chegavam no primeiro dia de aula, sem saber, logo no início do curso principalmente, a gente conversava que não tava concordando e eles refaziam o plano de aula de acordo com o que tava faltando, com que tava necessitando a turma. Digo a você que **no primeiro semestre todos os professores mudaram o plano de aula, todos, pois eles vinham com a visão dos livros, ilusões, mas nós queríamos outras.**

A realização desses ajustes ao longo da implementação da Graduação em Gestão de Cooperativas, confirma que estamos diante de uma novidade histórica em que se materializa “[...] a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condições de sujeitos de seu próprio projeto educativo” (CALDART, 2004, p. 28). A respeito dessa assunção, Campo S1 (2016) destacou que caso os professores não quisessem “[...] desenvolver o curso baseado nas experiências desses cursistas, eles [os cursistas] teriam, naturalmente, levado para essa direção”, e, conforme exposto, levaram.

Após a realização dos citados ajustes, as disciplinas foram conduzidas de forma mais dialógica, atentando para a realidade na qual os cursistas estão inseridos, como também, para os conteúdos das demais disciplinas ofertadas no semestre, assim como destacado por Silva S5 (2016), “[...] vários professores quando vinham dar aula, a gente citava o exemplo do outro

professor, [...] e aí, já ia se pensando numa atividade lá no assentamento, no campo, que ligasse uma disciplina a outra, mediante a realidade do aluno”.

Ademais, todos os entrevistados revelaram que durante o processo de implementação, a participação foi instrumento de construção da autonomia e da cidadania dos discentes, dentro e fora do Curso, em conformidade com o que prega o Princípio da Inclusão. Assim sendo, observamos que houve a instituição de “[...] uma dinâmica de construção coletiva, na escolha dos conteúdos, no fazer pedagógico, que garantiu a construção de novos conhecimentos aos sujeitos envolvidos no processo” (PAIVA, 2004, p. 109).

Com relação à Inclusão enquanto instrumento de inserção e transformação social, Santos S3 (2016, grifo nosso), evidenciou, com olhos cheios de lágrimas e com a voz embargada, que durante o processo de implementação,

Teve a inclusão sim! [...] **eu vinha de uma escola destruída, cheguei aqui, sabia poucas coisas [...] e o pessoal da universidade me acolheu e meu deu todo o suporte para concluir o curso.** Eu acho assim, eu acho que teve a inclusão com relação a isso, porque se fosse um curso normal da UFRN, jamais eu não bateria nem na porta, nem na calçada, quanto mais na porta.

A presente manifestação revela a “[...] realidade do sistema escolar no meio rural brasileiro, marcado pela precariedade de infraestrutura na rede física, nas condições materiais e pedagógicas” (AZEVEDO, 2010, p. 89), ao mesmo tempo que ressalta o caráter inclusivo dos cursos promovidos pelo PRONERA em cooperação com as IES brasileiras, no caso em tela, da execução da Graduação em Gestão de Cooperativas em cooperação com a UFRN como condição única de ingresso na Universidade (PAIVA, 2004).

Além disso, os entrevistados também discorreram sobre inclusão do ponto de vista da diversidade de sujeitos atendidos pelo curso. Barreto S6 (2016) destacou que o curso “[...] Incluiu Sim! A sala era diversificada, áreas de assentamento, comunidades rurais e de áreas urbanas também, mas que tinham vínculos com as comunidades rurais”. A fala de Barreto S6 é complementada pela fala de Moraes S7 (2016), que com entusiasmo respondeu: “Foi uma inclusão total, eu senti isso! ”.

A esse respeito, Campo S1 (2016) ressaltou em sua fala, que a Graduação foi pensada na perspectiva de inclusão de todos os sujeitos beneficiários do Programa,

[...] de modo a democratizar a participação de todos os territórios que tinham assentamentos do INCRA, do crédito fundiário, comunidades Quilombolas ou acampamentos, [...] ainda temos a participação de professores e educadores que atuam nas áreas de assentamento, que é público do PRONERA também, de acordo com o Decreto.

Desse modo, também verificamos que o processo de implementação promoveu a inclusão para além do estabelecido no Princípio, promoveu a inclusão social de sujeitos historicamente segregados, oferecendo-lhes uma formação profissional voltada à sua emancipação e ancorada no respeito à diversidade social, étnica, cultural, territorial e identitária existente no Campo brasileiro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012; OLIVEIRA, 2012).

Portanto, a implementação de um Curso de Educação Profissional do Campo “[...] vai, pois, no rumo do **contraponto à alienação**, característica básica da relação entre o trabalhador e o trabalho no capitalismo” (MARTINS e CALDART, 2015, p.68, grifo dos autores), uma vez que ultrapassa a mera formação de agente reprodutor de técnica e busca formar sujeitos pensantes e autônomos.

A partir das análises apresentadas concluímos que o Segundo Princípio foi atendido de maneira parcial à vista da dificuldade de garantir a participação dos movimentos sociais do Campo durante a construção do Projeto do Curso.

### Princípio 3 - **Participação**

Segundo o Manual de Operações, a participação acontece por meio da “[...] indicação das demandas educacionais feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos” (BRASIL, 2014a, p.10).

Partindo do que aqui já foi apresentado, é possível afirmar que a indicação da demanda emanou do público da Reforma Agrária e dos movimentos sociais do campo. Com relação à participação nas decisões relacionadas ao momento de formulação do projeto do Curso, Campo S1(2016) nos diz que a “[...] participação se deu de forma mais direta mesmo, as pessoas dos Assentamentos, os assentados, os agricultores familiares forneceram informações”, no momento em que participaram da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Washington José de Souza, anteriormente mencionada.

Durante a construção do Projeto os atores sociais tiveram a oportunidade de intervir e colaborar na edificação da proposta, visto que ela foi aprovada após a realização de uma série de reuniões que tinham por fim viabilizar a oferta da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, entretanto, Campo S1, destacou que o “[...] curso foi pensando muito mais pela Universidade e a participação de lideranças do MST, de lideranças do MLST ou de outros movimentos sociais não se deu da forma como eles gostariam” em virtude, especialmente, da impossibilidade de atendimento mútuo das demandas provenientes dos referidos movimentos e dos requisitos impostos pela UFRN pra celebração do termo de cooperação. (INSTITUTO

NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2012; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

Assim sendo, percebemos que embora o Manual de Operações do PRONERA apregoe a participação desses sujeitos como base para a construção e execução de suas ações educacionais, ela não aconteceu de forma integral durante a formulação do Curso em tela, devido à falta de diálogo entre os requisitos burocráticos da instituição responsável pela execução do curso e as demandas e condições impostas pelos movimentos sociais para participação durante o ciclo da política.

A respeito dessa dificuldade de diálogo ora apresentada, Andrade e Di Pierro (2010, p. 53) ponderam que “não tem sido possível transpor totalmente a assimetria intrínseca à natureza heterogênea dos parceiros”. Nesse contexto, os movimentos sociais têm dificuldade de cumprir seu papel de parceiro e as “[...] universidades tendem a concentrar maior” (Id., 2010, p. 53).

No decorrer da execução a participação aconteceu de maneira satisfatória, pois, além das entidades parceiras, o curso também contemplou a participação dos discentes, conforme nos revelou Santos S3 (2016), “[...] foi bem confortável as participações das entidades, tanto do INCRA, também da UFRN, e dava autonomia para os cursistas participarem também das conversas e discutir, e também até sugestões [...] da turma para adequar o processo educacional”, confirmado o exposto nos estudos de Andrade e Di Pierro (2004, p. 50), os quais salientam que a dinâmica de construção coletiva praticada pelo PRONERA se estabelece como um diferencial na Educação do Campo, uma vez que garante aos discentes a efetiva participação durante a

[...] fase de implementação dos cursos, na sua organização e funcionamento, opinando na metodologia [...] à medida que as atividades vão sendo desenvolvidas, os cursistas colocam-se em movimento interativo, fortalecendo as possibilidades para a construção coletiva de um projeto educacional diferenciado.

Esse fato revela que as ações do PRONERA, no caso em tela, a Graduação em Gestão de Cooperativas, garantem a trabalhadora e ao trabalhador do campo o acesso a uma educação “[...] pensada desde o seu lugar e **com sua participação**, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 26, grifo nosso).

Entendendo que a participação como princípio permeia as fases da agenda, formulação e implementação do Curso de Graduação em Gestão de Cooperativas, considerando o que aqui foi exposto, concluímos que sua adoção ocorreu de **Forma Parcial**.

Princípio 4 - **Interação**

A interação corresponde,

[...] as ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo (BRASIL, 2014a, p. 10).

Diante disso, faz-se mister salientar que o Princípio da Interação mantém uma relação direta com os Princípios da Participação e da Parceria, visto que a construção do Projeto do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas ocorreu por meio da **participação** coletiva dos representantes do INCRA, das IES e dos movimentos sociais do campo e a sua oferta se deu através da **parceria** firmada entre o INCRA e a UFRN. Tais ações configuram-se como atos de adesão ao Quarto Princípio, isto é, se instituem como um exercício de interação.

Do mesmo modo, a adoção da Pedagogia da Alternância se apresenta como um meio de efetivação do Princípio em questão, visto ser uma proposta “[...] pedagógica e metodológica capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e o trabalho (CORDEIRO; REI; HAGE, 2011, p.115), ou seja, uma proposta pedagógica que permite a interação entre os sujeitos envolvidos no processo, a educação e o labor na construção de um conhecimento que problematiza a realidade na qual estão inseridos.

A edificação desse conhecimento se estabelece como uma “[...] prática crítica e criativa, que em confrontação com a teoria, reconstrói o saber e redireciona o fazer, produzindo um novo conhecimento capaz de reorientar a ação do futuro profissional” (NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2012, p. 148), portanto, a Pedagogia da Alternância viabiliza a edificação de um conhecimento proveniente da interação existente entre os cursistas, a realidade campesina, a escolarização e o trabalho.

O que ora expomos foi ratificado na fala de Batista S8 (2015, grifo nosso), conforme pode ser conferido na transcrição abaixo:

[...] quando o curso de cooperativismo trás os temas que tem a ver com a questão do próprio cooperativismo, do associativismo, da gestão social, da organização social, de como a gente deve intervir lá no assentamento, dentro das organizações [...] **eu me encontro com que eu já faço há vários anos na prática, mas que não tinha o referencial teórico e não tinha um aperfeiçoamento daquilo que eu já faço. Então eu me encontrei com que eu faço. Eu estou exatamente, vamos dizer assim, misturando os pensamentos.**

Ou seja, as bases teóricas metodológicas assumidas guardam um si uma intrínseca relação com a realidade do discente, reconhecendo-a como alicerce para a execução do Curso,

pondo fim, desse modo, na dificuldade dos discentes continuarem na escola/universidade frente ao entrave de assimilar conteúdos distanciados da sua realidade (ANDRADE; DI PIERRO, 2004; ROCHA, 2010; CORDEIRO, 2010; BATISTA S8, 2015).

Frente ao discutido, percebemos que o **Princípio da Interação** teve seu **Atendimento Total** durante a implementação do Curso objeto da presente avaliação.

#### Princípio 5 - **Multiplicação**

A educação desenvolvida no âmbito do PRONERA visa,

[...] à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária (BRASIL, 2014a, p. 10).

Assim sendo, o objetivo da Multiplicação é assegurar que os sujeitos formados por meio das ações do PRONERA, ao retornarem aos seus territórios de vida, possam atuar como agentes de mobilização e transformação. Portanto, o Princípio em tela tem por finalidade garantir que o que foi aprendido e apreendido durante o processo formativo repercute em ações que beneficiem as áreas de Reforma Agrária, os Territórios Quilombolas e as Comunidades Rurais e promovam o seu desenvolvimento.

Consoante a isso, a execução da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas tem como valor central, de acordo com seu PPP (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p.16, grifo nosso):

[...] o compromisso ético com sujeitos vinculados à Reforma Agrária, **propiciando-lhes meios para provocar mudanças e buscar, a partir de preceitos de autogestão e ação coletiva organizada, melhorias na qualidade de vida própria, das famílias e das comunidades que habitam.**

A efetivação desse referido compromisso é facilmente percebida nos relatos dos cursistas entrevistados, os quais, ao serem indagados sobre as ações de multiplicação apresentam, cheios de orgulho e esperança, os projetos que estão desenvolvendo e ações que estão multiplicando em suas comunidades. Vejamos:

[...] depois do curso nós aprendemos a trabalhar em coletivo, [...] o que é trabalhar com uma associação, que o pessoal achava que era ser dono daquilo ali, e não é isso. Então ficou bem mais fácil. Saber o que é o cooperativismo, o associativismo bem trabalhado. Foi bom! [...]. Nós temos também o trabalho com o banco de sementes, que é cobrando o resgate das sementes crioulas. Foi tudo através de conhecimento do curso (MORAIS S7, 2016).

[...] nós estamos dando continuidade nas ações que aprendemos dentro do curso, porque as ações são continuadas e democráticas, [...] Meu trabalho, foi reorganizar essas associações que estão quase numa total desorganização (SOUSA S4, 2016).

[...] construí uma biblioteca junto com uma parceria para multiplicar a leitura e estou passando para criança o sinônimo de respeito, assim, preservando e ensinando a eles a preservar o respeito. Eu acho que isso é fundamental em todas as partes, não é verdade? [...] Tô com um projeto social de uma escolinha. Já trouxe alguns jovens para cá [UFRN], para conhecer. Aqui é um mundo, as pessoas não imaginavam o que era uma universidade, inclusive, a Universidade é maior do que a cidade que eu moro, bem maior. Lá é 10 mil pessoas, que mora na cidade, e aqui é 30 mil diariamente, que frequenta, né?! Então aqui é muito mais gente. É o triplo de pessoas. Quando eu dizia isso lá os meninos não acreditavam, achavam que eu tava mentindo[...]. Eu acho que isso é uma multiplicação do curso e, por isso eu tenho certeza que sim que é multiplicação aconteceu] (SANTOS S3, 2016).

[...] nós estamos fazendo, na verdade, um verdadeiro rebuliço lá no assentamento a partir da nossa intervenção [...] nós temos lá uma atividade extrativista que maneja uma pedreira de forma rústica, e nos identificamos que se eles trabalharem de forma mais organizada pensando, por exemplo, o tema do cooperativismo e tentarem entender o caminho do cooperativismo é uma saída para que eles valorizem aquela atividade. Então formação e a possibilidade de formação de uma cooperativa vai dar agregação de valor à atividade que eles já desenvolvem, vai dar potencialidade e organização daquele grupo. Mas nós estamos pretendendo trabalhar com todas as famílias a importância do tema do cooperativismo, para todas as áreas de atuação das famílias (BATISTA S8, 2015).

As presentes manifestações revelam que a Multiplicação se materializa sob diversas formas e possui diferentes alcances, provindo da referência do indivíduo ou da cooperação, da preocupação com o bem-estar coletivo, dos valores de justiça e de igualdade e da perspectiva de mudança da realidade, expondo, desse modo, o quão significativo é a contribuição do Curso para o desenvolvimento social, cultural, econômico e político dos Projetos de Assentamento (CALDART, 2004).

Constatamos, ante ao apresentado, que o **Princípio da Multiplicação** foi **Totalmente Atendido**, visto que já é possível colher os frutos da formação profissional e social promovida pelo Curso ainda durante a sua implementação.

#### Princípio 6 - **Parceria**

Assim como exposto em seu Manual do Operações (BRASIL, 2014a, p. 10, grifo nosso),

[...] o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos em uma construção coletiva no acompanhamento e na avaliação dos projetos pedagógicos. **A parceria é a condição para a realização das ações do PRONERA.** Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo e as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais.

Destarte, a parceria no âmbito do PRONERA se desdobra na adoção da gestão tripartite que garante a participação democrática dos representantes das IES, do INCRA e dos movimentos sociais do campo na construção, efetivação e acompanhamento das ações educacionais desenvolvidas pelo Programa em Parceria com as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e com os governos municipais e estaduais.

Assim, conforme explicitado ao longo da presente pesquisa, os processos de agenda, formulação e implementação da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas ocorreram por meio da parceria firmada entre o INCRA, a UFRN, o público da Reforma Agrária e os movimentos sociais do campo, embora a parceria com esse último não tenha se dado de maneira plena. A parceria em questão resultou na celebração de um Termo de Cooperação, mediante ao qual, o referido Curso foi ofertado e vem sendo implementado.

Com relação à gestão tripartite, destacamos outrora, que houve a adoção de uma gestão participativa e democrática, sobretudo durante o processo de implementação, fato que garantiu aos cursistas, professores e representante da UFRN e do INCRA a realização de ajustes no íterim da implementação a fim de aperfeiçoar a execução do Curso.

Com relação ao acompanhamento e a avaliação, evidenciamos que, conforme acordado no Termo de Cooperação (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2012, p. 261, grifo nosso), compete à UFRN:

[...] **1.3.2** apresentar à Superintendência Regional do INCRA no Estado do Rio Grande do Norte, até o dia 28 de fevereiro de cada exercício, relatório de execuções físico-financeiras e relatórios descritivos das atividades executadas;  
**1.3.3** comprovar a correta e regular utilização dos recursos repassados, junto aos órgãos de controle interno e externo.

À SR-19/RN, por meio do PRONERA, cabe:

[...] **1.2.1** orientar, supervisionar e fiscalizar as atividades em execução, conforme cronograma estabelecido no Plano de Trabalho.  
**1.2.2** avaliar e emitir parecer técnico sobre a execução do objeto;  
**1.2.3** confrontar o relatório descritivo, apresentado pela UFRN, com o relatório de acompanhamento da SR-19/RN.

Portanto, cabe aos órgãos em cooperação a correta monitoração e avaliação da implementação do Curso no intuito de garantir o êxito da sua execução. Faz se mister evidenciar, que compulsando o Processo Administrativo da Graduação, verificamos o atendimento da premissa em tela diante dos relatórios apresentados pela UFRN nos anos de 2014 e 2015, disponíveis, respectivamente, nas páginas 301 a 346 e 531 a 564, bem como,

frente aos pareceres técnicos emitidos pelo INCRA, especificamente, pelo assegurado do PRONERA no RN, nos anos de 2014 e 2015, disponíveis nas páginas 347 a 354 e 565 a 576 (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2012).

A confecção dos citados relatórios representa bem mais do que o mero cumprimento das cláusulas contidas no Termo de Cooperação, representa a efetividade da gestão tripartite, da monitoração e da avaliação, que em conjunto, possibilitaram/possibilitam a realização dos ajustes necessários ao sucesso do Curso durante a sua formulação e implementação. Nesse panorama, evidenciamos que a avaliação de processo se instituiu como “[...] parte essencial da formulação e da implementação dos programas sociais, contribuindo para o seu aperfeiçoamento” (FARIA, 2007, p. 48).

Isto posto, ressaltamos que embora a gestão tripartite, a monitoração e a avaliação venham ocorrendo de maneira integral durante a implementação da Graduação em discussão, ao longo da sua fase de formulação a parceria com os movimentos sociais não aconteceu de modo pleno, assim verificamos que o Princípio do Parceria foi atendido parcialmente.

#### **Princípio 7 - Diálogo**

O Diálogo refere-se à adoção de “[...] uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento” (BRASIL, 2014a, p. 10).

Conseqüentemente, as ações educacionais desenvolvidas no âmbito do PRONERA são pautadas no diálogo entre o ensino formal, os saberes e práticas dos seus cursistas, a realidade na qual estão inseridos e a produção de conhecimento de maneira coletiva e horizontal com vistas a assegurar a entrada, a permanência e a saída exitosa desses sujeitos a uma educação com qualidade social que tem sua origem material na “[...] resistência cultural e política do povo camponês frente às tentativas de sua destruição” (CALDART, 2004, p. 19).

Ademais, o Princípio do Diálogo assume a tradição pedagógica das experiências de Educação Popular e busca findar com a imposição de modelos bancários de educação que em momento algum levam em consideração a realidade dos seus discentes, sua cultura, sua identidade, tão pouco o território em que se conhecem e se reconhecem enquanto sujeito social (CALDART, 2004; FREIRE, 2011).

Considerando isto, ao longo da implementação da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas a assunção do Princípio supracitado foi pautado na necessidade de,

[...] reafirma o campo como lugar de possibilidades e de futuro com condições de viver e produzir com dignidade, assim como o espaço de **construção do conhecimento, a partir da matriz produtiva dos sujeitos do campo, potencializando, na própria formação, a intervenção destes sujeitos na sua realidade e em espaços que garantam o diálogo com diferentes saberes** (ROCHA, 2010, p. 165, grifo nosso).

Assim, no fito de assegurar a interação entre as atividades acadêmicas e a diversidade cultural, social, econômica dos seus cursistas, bem como seus diferentes saberes, a implementação do Curso está baseada na “[...] realidade deles [ dos discentes], na dinâmica lá dos assentamentos, da comunidade e atrelado a dinâmica da disciplina, fazendo essa interlocução” (PAIVA S2, 2016) entre saberes teóricos e práticos.

A citada interlocução também repercute diretamente na produção de conhecimento, especialmente, por meio das intervenções promovidas pelos cursistas em seus locais de vida e trabalho, conforme salientado por Campo S1 (2016):

[...] o conhecimento que é construído parte daquela realidade, no sentido de voltar para àquela realidade e promover alguma transformação, como foi, por exemplo, essas amostras de intervenção que eles fizeram nos assentamentos [...] todos os cursistas precisaram fazer intervenção [...] das mais diversas naturezas, questão ambiental, questão de organização das mulheres, questão de organização dos jovens, enfim, uma série de atividades que foram desenvolvidas, intervenções que foram desenvolvidas na prática cotidiana do assentamento.

Tais intervenções, além de promover a valorização dos diferentes saberes dos discentes, fomentam a produção coletiva e horizontal de conhecimento e suscitam a formulação e implantação de “[...] alternativas de desenvolvimento e de geração de trabalho e renda, reforçando a organização de trabalhadores em empreendimentos solidários, através da gestão democrática e solidária do trabalho, da produção e da educação permanente” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 5).

No que tange o respeito à cultura do grupo, os sujeitos relataram que dada a heterogeneidade da turma, o respeito à diversidade cultural aconteceu de maneira mútua entre os cursistas e professores. Essa reciprocidade também se refletiu no processo de ensino e aprendizagem e nas relações mais finas, assim como pode ser conferido na fala de Santos S3 (2016): “[...] o tanto que eu aprendi com os professores, eu aprendi com a turma, a mesma coisa, principalmente, que não somos todos iguais”, evidenciando que as diferenças culturais foram assumidas e respeitadas no decurso da implementação.

Compreendemos, portanto, que o sétimo Princípio do PRONERA, foi **Atendido na Totalidade** durante a implementação da Graduação objeto desta avaliação.

### Princípio 8 - **Práxis**

De acordo com o Manual do Operações do PRONERA (BRASIL, 2014a, p. 10), o Princípio da Práxis se materializa por meio de,

[...] um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos, educadores e técnicos em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.

Durante a implementação da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, o referido processo de ação-reflexão-ação foi assegurado por meio da dinâmica de ensino-aprendizagem suscitada pela adoção da Pedagogia da Alternância que “[...] acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 13), e parte da experiência concreta do discente. A esse respeito, Michelotti e Guerra (2010, p. 115) ressaltam que a [...] alternância de tempos e espaços formativos deve ser vista como uma garantia de diálogo permanente entre o saber acadêmico e o saber camponês”.

Outrossim, o envolvimento dos educandos em ações concretas “[...] provoca efeitos na realidade porque cria condições de, no fazer, avaliar, redefinir e construir o conhecimento” (JESUS, 2004, p. 122), necessário à ressignificação das relações de pertencimento imprescindíveis à reconstrução do Campo, da identidade e dos modos de vida dos povos camponeses. À vista disso, a proposta teórico-metodológica do citado curso assume como centro do processo ensino-aprendizagem o graduando e sua realidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

A esse respeito, conforme abordado anteriormente, Campo S1 (2016) revelou que todos os cursistas precisam desenvolver intervenções na realidade onde estão inseridos, a saber: Projetos de Assentamentos, Comunidades Rurais e Comunidades Quilombolas. Essas intervenções se constituem como uma forma “[...] de colar o curso numa questão teórica, uma discussão teórica a uma prática, ao cotidiano desses cursistas”, promovendo, assim um “[...] movimento de análise e reflexão sobre a realidade imediata, por meio da problematização, reelaboração e construção de novos saberes e da prática social (COUTINHO; DINIZ; MUNIZ, 2010, p. 203).

Segundo Paiva S2 (2016), o processo de ação-reflexão-ação/prática-teoria-prática assumido durante a implementação teve a seguinte dinâmica:

[...] cada disciplina é de 60 horas, 45h de sala de aula e 15h de tempo comunidade [...]cada professor, ao final da disciplina, passa um trabalho que relaciona, lógico, o conteúdo que foi ministrado na disciplina para [os cursistas] desenvolverem na comunidade deles. [...] Então, os professores partiram dessa dinâmica aí, de sempre estar trabalhando a partir do grau de conhecimento deles e passando sempre o trabalho, às 15 horas lá do tempo comunidade, relacionando o conteúdo que foi ministrado com a realidade dos cursistas, podendo ser algo que fosse aplicável lá na comunidade ou nos assentamentos.

Além desse relato, durante a realização das entrevistas outras falas também retrataram a adoção do Princípio da Práxis:

[...] a gente passa uma semana na metodologia de internato aqui, né?! E depois quando a gente volta para o nosso município, geralmente, a gente interage, de acordo com aquela disciplina que a gente tem, a gente interage diretamente com as famílias aonde a gente tá lá no assentamento [...] sempre há uma atividade de campo para a gente desenvolver, que envolve diretamente a vida das famílias lá daquele assentamento, ou seja, a gente faz o trabalho, a gente reúne... muitas vezes, tem que reunir a famílias, quando não reúne as famílias, a gente reúne um grupo de jovens, às vezes, vai na escola da comunidade, faz uma pesquisa, um diagnóstico ou, por exemplo, na associação, aonde tem cooperativas; às vezes a gente tá visitando a cooperativa para questionar, para perguntar como é que tá, de acordo com a disciplina que a gente tá tendo lá e depois a gente volta para sala de aula e, na semana seguinte que a gente volta, a gente já passa aquele resultado para o professor que nos demandou (BATISTA S8, 2015)

[...] o curso é totalmente voltado para área de assentamento, cada disciplina era um aprendizado para a gente, e um conhecimento pra gente aplicar na nossa área. E como eu faço parte da organização da associação, lá do assentamento, [...] foi aplicado dentro da associação e com a comunidade (BARRETO S6, 2016).

Percebemos que os processos educacionais ancorados na práxis garante “[...] ao educando, em suas práticas de formação, a liberdade de materialização de seu potencial criativo” (OLIVEIRA, 2012, p. 99). Rompe, dessa maneira, com as práticas educativas que distanciam a vida e o trabalho das salas de aula, práticas educativas nas quais “[...] parece pairar um vazio de produção de existência” (ARROYO, 2012, p. 40).

De acordo com os estudos de Caldart (2010), esse processo de ação-reflexão-ação baseado no vínculo entre a educação e o trabalho faz parte do esforço de educar o ser humano para que seja capaz de compreender como ele está sendo formado/deformado pelos processos de produção, de trabalho e de educação em que se insere e consiga refletir criticamente e se emancipar das práticas alienantes instauradas por meio desses processos.

Diante disso, verificamos que a formação para o trabalho promovida pelo Curso acontece através da articulação dialética entre prática, teoria e prática, assim sendo, constatamos o Atendimento Total do Princípio da Práxis.

#### Princípio 9 - **Transdisciplinaridade**

O presente Princípio orienta que ações do PRONERA devem acontecer por intermédio de um processo educativo

[...] que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre o campo de saber formal e dos saberes oriundos da prática social do campesinato. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos valorativos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia e religioso (BRASIL, 2014a, p. 10).

Diante disso, a Transdisciplinaridade se apresenta como um caminho viável para ajudar na reorganização de saberes e práticas, haja vista implicar na necessidade de adoção de uma postura ética e solidária frente aos conhecimentos e as ações dos diversos sujeitos, bem como de respeitar “[...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, por meio das disciplinas e além de qualquer disciplina” (MOLINA, 2004, p. 76).

Igualmente, o Princípio em tela, contribui para uma formação emancipatória na qual os sujeitos devem identificar suas necessidades e potencialidades para que possam estabelecer relações que considerem a diversidade existente ao seu redor e, conseqüentemente, possibilitem visualização do todo (MOLINA, 2004; BRASIL, 2014a).

Isto posto, destacamos que durante a realização das entrevistas os sujeitos revelaram que ao longo do processo de ensino-aprendizagem sempre houve o cuidado, por parte dos professores, em garantir a relação entre os conteúdos ministrados nas disciplinas e os demais conteúdos relacionados à vida dos cursistas, quais sejam: trabalho, cultura, conhecimento popular, religião, entre outros.

A esse respeito, Paiva S2 (2016) nos revelou que os conteúdos eram trabalhados de forma “[...] transdisciplinar, procurando outros conteúdos, outros conceitos para alocar e agregar na disciplina”. Já Campo S1 (2016), salientou que durante as aulas era evidente a “[...] tentativa de mostrar que aquele conhecimento que estava sendo trabalhado ali, não estava descolado nem de outros conhecimentos e nem de uma prática social”. Barreto S6 (2016) ao ser indagada sobre a adoção da Transdisciplinaridade, ressaltou que o desenvolvimento do “[...] curso é totalmente voltado para área de assentamento, cada disciplina era um aprendizado para gente e um conhecimento para gente aplicar na nossa área”.

Ainda a esse respeito, Silva S5 (2016) evidenciou em seu relato a efetividade do Princípio em tela, conforme transcrevemos:

[...] todo momento, a gente tinha aula na Universidade [CENTERN] e voltava com uma atividade de campo baseada na realidade, nas dificuldades que, na maioria das vezes, a gente tava vivendo, e isso começa no assentamento, o envolvimento das pessoas, vê dentro do curso, dentro dos cursistas a capacidade de tá pensando, de tá se envolvendo, de tá buscando parceria para suprir aquelas necessidades, e aí entra nas vivências, nos hábitos que quando você começa a praticar e dar resultado, você adota isso para a sua vida.

Diante dessas manifestações, verificamos a existência de diálogo entre os conteúdos das disciplinas e os saberes tradicionais, culturais, sociais e territoriais dos cursistas. Esse fato aliado a toda discussão teórica por nós formulada, confirma o cumprimento da função e do compromisso social do Curso para com os beneficiários do PRONERA, qual seja: auxiliar na transformação social, política e econômica dos Projetos de Assentamentos Federais, das Comunidades Rurais e dos Territórios Quilombolas por meio de uma formação profissional emancipatória. Isto posto, constatamos que o **Princípio da Transdisciplinaridade** foi devidamente adotado, em outras palavras, teve seu **Atendimento Total** durante o processo de Implementação do Curso.

São as revelações retratadas nas falas dos sujeitos que respondem a nossa próxima questão de pesquisa e nos apresentam as contribuições do Curso para além do processo de implementação, para além dos muros da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para além dos documentos orientadores do PRONERA, para além da burocracia existente no âmbito do INCRA.

#### 4.3 PARA ALÉM DA IMPLEMENTAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA EM GESTÃO DE COOPERATIVAS

Ao longo da presente pesquisa nos deparamos com a magnitude de um Programa de Educação que tem origem nas lutas por terra, que foi gestado na adversidade e que representa a resistência de um povo frente aos problemas provenientes da Questão Agrária vivenciada em nosso país. Além disso, um Programa de Educação que considera as diversas realidades existentes no campo brasileiro, conforme nos diz MOLINA (2004, p. 79):

[...] é um Programa de âmbito nacional, mas que considera a diversidade cultural de cada região e a organização política, econômica e social de cada assentamento e vem contribuindo para fortalecer as parcerias em regime de co-participação, nas diversas fases do desenvolvimento dos projetos [...] propõe e estimula a participação dos diferentes sujeitos sociais como protagonistas das práticas educativas, reelaborando permanentemente a abrangência e o conteúdo da Educação do Campo como política pública.

Essas afirmações foram constatadas a partir da análise documental e da revisão de literatura por nós realizada, por meio das quais também pudemos extrair informações sobre a história do Programa, suas ações, seus problemas e suas perspectivas. Entretanto, embora a pesquisadora tivesse um envolvimento anterior com o Programa, circunscrito a parte burocrática, a constatação do quão expressivo são os resultados e as contribuições das ações desenvolvidas no âmbito do PRONERA se deu mediante a realização das entrevistas.

Após as análises das entrevistas, vimos que a contribuição da implementação do Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas transcende o objetivo de promover a formação profissional de “[...] 60 jovens e adultos, portadores de diploma ou certificado de Ensino Médio ou equivalente, para a gestão de cooperativas, associações e outras organizações de natureza social e solidária” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012), mas que vai ao encontro do que se espera para a política de educação do campo à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A oferta de Curso representa uma enorme contribuição no que tange o fortalecimento da identidade dos seus beneficiários e a possibilidade de apreensão de conhecimentos que os auxiliem na transformação social, política e econômica da sua realidade e, por conseguinte, do seu território de vida e de trabalho. Em nossas análises, percebemos que a implementação da Graduação em questão representa muito mais do que uma oferta de curso superior, representa a formalização de um instrumento de transformação social que pode atingir outros objetivos, como o cumprimento do que preconizam os sujeitos do campo no conjunto de reivindicações que fazem no escopo da política de Educação Profissional do campo, conforme explicitam Arruda e Azevedo (2015a).

Conforme ressalta Campo S1(2016), os resultados mais significativos não podem ser mensurados, a exemplo da:

[...] satisfação de um aluno que estava excluído, de um aluno não, de um sujeito que estava excluído do processo educacional e de repente, por causa de uma política pública, como o PRONERA, teve a possibilidade de voltar aos estudos, isso é uma coisa que é muito, muito trazida por eles... " eu estava sem estudar a vinte anos, eu estava sem estudar a dez anos, faz 15 anos que eu terminei meu ensino médio e por causa do PRONERA eu consegui voltar a estudar". Então, isso é um resultado extremamente significativo, a satisfação pessoal mesmo, porque o ser humano precisa disso também. Para além disso, nós temos conhecimento técnico sendo construído, aplicado e reconstruído dentro dos assentamentos, porque eles são vetores para o desenvolvimento daquele conhecimento lá nos assentamentos [...]. Temos outros resultados também que não podem ser mensurados, que não vão aparecer em números, mas que a gente sabe de cursistas que chegaram lá sem conseguir sequer se expressar e, de repente, sai de lá falando em público, defendendo ideias, discutindo ideias [...] Então, assim, é uma série de resultados que para além dos números, dos 43 formandos, a gente tem que evidenciar.

O presente relato já comprova que a implementação do Curso transcendeu o objetivo de promover formação profissional e representou a possibilidade de retorno aos estudos, de acesso à Universidade e de emancipação social dos sujeitos do campo que estavam/estão historicamente à margem dos processos de educação formal. Ademais, a manifestação também nos diz, nas entrelinhas, que a educação se constitui como um dos instrumentos promotores da transformação social que se pretende por meio da Reforma Agrária.

Faz-se mister destacar, que durante a realização das entrevistas observamos a importância daquele momento para os sujeitos que estavam sendo entrevistados. Para eles, era muito mais do que simplesmente responder questões, era a oportunidade de exaltar o que estavam sentindo, de enaltecer a sua satisfação com a nova realidade na qual estavam inseridos. Essa satisfação foi igualmente percebida por meio dos gestos que acompanhavam as falas e representavam os mais variados sentimentos, sentimentos que sancionavam o que ali estava sendo retratado, como por exemplo: os olhos marejados, as vozes embargadas e os sorrisos que acompanhavam as afirmações dos cursistas.

Outrossim, as manifestações revelam as mais variadas formas de contribuição, desde a garantia do acesso à educação até o desenvolvimento social e político dos sujeitos da pesquisa, isto é, revela contribuições que foram/são mais pontuais e outras que foram/são mais abrangentes. Para alguns sujeitos o fato de conseguir se comunicar de maneira clara, de conseguir discutir sem medo, de ter consciência de seus direitos, já se configura como uma contribuição, assim como revelado na fala de Morais S7 (2016):

[...] foi uma coisa boa [...] eu aprendi, coisas que eu não tinha conhecimento aqui fora, eu não sabia. Se você me perguntasse alguma coisa agora, eu não tinha nem como lhe responder, porque eu só ia tremer, chorar. [chorar?] Era, eu chorava, eu tremia porque eu não estava sabendo lhe responder. Depois do curso, eu já sei o que é discutir políticas públicas, eu já sei o que é ir atrás dos meus direitos, dos direitos da comunidade, e eu aprendi criticamente aqui fora, não foi lá dentro da comunidade, foi dentro do curso.

Além disso, Morais S7 (2016) ainda destacou que havia conseguindo, por meio da formação que estava adquirindo no Curso e em parceria com outros colegas, elaborar, submeter e aprovar dois projetos junto do Programa de Desenvolvimento Sustentável<sup>47</sup> do governo do estado do RN, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da sua comunidade. A

---

<sup>47</sup> De acordo com a Secretária de Estado do Planejamento e Finanças do Rio Grande do Norte, o Programa de Desenvolvimento Sustentável é “Projeto multisetorial integrado que tem como meta contribuir, em cinco anos, com as mudanças no cenário socioeconômico do Rio Grande do Norte, através da implementação de um conjunto de ações articuladas destinadas a reverter o baixo dinamismo do Estado, com foco na redução das desigualdades regionais” (RN, [2012?]).

importância desse ato excede o fato da aprovação dos projetos e representa um diferencial na vida daquela comunidade, conforme frisado por Morais S7(2016, grifo nosso):

[...] **hoje a nossa comunidade se vê diferente**, porque nós já estamos com direito a dois empreendimentos do RN sustentável, **é a única comunidade da região do Mato Grande que conseguiu dois**. São dois empreendimentos, um espaço multiuso e uma fábrica de beneficiamento de polpa de fruta.

Assim, a aprovação dos dois projetos tem um valor concreto e um valor simbólico. O valor concreto diz respeito ao recebimento do benefício em si e ao do desenvolvimento do projeto, e o simbólico perpassa a concretude da aprovação e representa o sentimento de orgulho, o sentimento de conhecimento e reconhecimento enquanto sujeito social que participa do processo de transformação da realidade na qual está inserido.

Outro fato ressaltado durante as entrevistas diz respeito ao modelo educacional e as práticas pedagógicas adotados pelo PRONERA e pela UFRN para o desenvolvimento do Curso. De acordo com alguns relatos, a oferta da Graduação representou a possibilidade de reinserção do trabalhador camponês no espaço escolar, conforme destacado por Batista S8 (2015), em sua fala:

[...] pelo menos nessa dinâmica que a UFRN tem trazido, reflete um pouco de fato o que o Programa orienta, ele quebra, na minha opinião, paradigma, porque eu conclui meu segundo grau em 2004, e eu tive pela minha própria história, eu tive um certo bloqueio para logo em seguida, eu acho que pela própria vida que a gente tem no campo, de sair do segundo grau e imediatamente ingressar numa universidade e também pelas próprias condições que a gente tinha historicamente, as dificuldades... você estar numa cidade grande já era difícil, antigamente, de entrar numa universidade, imagine quem está lá num assentamento de Reforma Agrária, é difícil. Mas assim, na minha opinião não é só isso, é que o modelo da nossa escola [...] para mim não é atrativo, nunca foi, ou seja, o que eu quero dizer? que não foi a minha conclusão do segundo grau que me projetou, que me orientou a trabalhar uma forma diferente de organização das famílias de assentamento ou das comunidades rurais, ou seja, eu fui buscar isso nos movimentos sociais, na formação empírica do dia-a-dia, nos movimentos. [...] E aí o PRONERA vem quebrar isso, a forma como a gente é tratado, como a gente é direcionado no curso do PRONERA, ele leva o aluno a interagir diretamente com a realidade, com a forma de organização e com a particularidades das famílias que vivem no assentamento. Esse modelo que eu sempre sonhei.

Percebemos que, nesse contexto, a escola/universidade não é vista apenas como um espaço de divulgação e socialização de saberes, mas, antes de tudo, um espaço de construção e reconstrução do ser social, um espaço “[...] não único, mas fundamental para a elaboração de uma identidade agregadora de várias dimensões” (OLIVEIRA, 2012, p. 97) formativas voltadas à formação humana integral.

A manifestação de Batista S8 (2015) também evidenciou que o PRONERA e, por conseguinte, a Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, rompem com o Paradigma da Educação Rural e assumem o Paradigma da Educação do Campo, visto que incorporam aos processos de ensino e aprendizagem a realidade e as particularidades dos seus cursistas, fazendo com que os mesmos reflitam criticamente sobre as possibilidades de enfretamento dos processos de alienação e de precarização que historicamente lhes afeta e que foram devidamente discutidos ao longo desta pesquisa (CALDART, 2010; OLIVEIRA, 2012).

Também foi retratado durante as entrevistas, que a implementação do Curso se configurou como um dispositivo de fomento aos processos de empoderamento das mulheres dentro das comunidades, especialmente, a partir da realização das intervenções. A esse respeito, Silva S5 (2016) evidenciou, cheia de orgulho, que escolheu trabalhar com mulheres:

[...] porque eu identifiquei o seguinte, que enquanto tinha somente uma associação que era gerida por homens, o assentamento não evoluía, na hora que teve a criação da associação de mulheres, que elas começaram a participar de reuniões, de fóruns e começaram ficar informado do que estava acontecendo de editais, que é um dos problemas do PA, era água, e elas conseguiram cisternas tanto para a primeira água, quanto para segundo, para produção, o leque de oportunidade de vida nesse assentamento aumentou. [...] hoje elas são acompanhadas também pelo projeto de economia solidária do estado e ganharam um projeto, o edital de RN sustentável para uma unidade de beneficiamento de frutas certificada. Porque mostraram que tinham capacidade de uma produção muito grande, que tem uma gestão, hoje de vinte e duas mulheres nessa organização, se envolvendo dentro do assentamento em diversas atividades: cultural, educacional, e também a geração de trabalho e renda. E foi dentro disso que eu entrei. Elas têm uma quantidade imensa de produção [...], então eu vi que elas têm muito potencial, mas ainda pouco acesso as políticas públicas, as compras governamentais e minha intervenção foi justamente disso, de chamar o município, de chamar através da EMATER, técnico regional, que naquele PA tem produção e tem envolvimento e capacidade de aumentar sua comercialização que não era visualizada pelos demais. Aí teve essa primeira intervenção que já embasou o segundo momento de um seminário regional com tema, compras governamentais, que teve que somente a associação de mulheres apresentando seu potencial para mais nove associações.

Portanto, no panorama em questão, uma atividade obrigatória para a conclusão da Graduação se estabeleceu como um itinerário formativo no qual as mulheres foram orientadas quanto às possibilidades de se beneficiarem coletivamente de políticas públicas sociais e, conseqüentemente, suscitarem oportunidades e alternativas de geração de trabalho e renda dentro das suas comunidades. Além disso, esse itinerário formativo contribuiu para o fortalecimento da autonomia feminina nas decisões pessoais e de maior participação na vida pública.

Diante disso, verificamos que a citada intervenção apresentou frutos palpáveis e não palpáveis, para além dos objetivos proposto no Projeto da Graduação, visto que certamente provocou elevação da confiança e da autoestima das mulheres envolvidas, bem como do nosso

sujeito, que durante toda a sua fala mostrou-se extremamente satisfeita com o resultado da sua intervenção. Ademais ao longo da entrevista, Silva S5 (2016) destacou a importância da formação que estava recebendo dentro da Graduação em Gestão de Cooperativas e do efeito dela na sua vida, salientando, inclusive, o desejo de ajudar os que ainda não são beneficiários do curso, conforme transcrevemos:

[...]Você vai encontrando pessoas de outros assentamentos, de outra comunidade, muitas vezes em fóruns e reuniões, e eles desabafam com tais problemas, e aí a gente vai mostrando o que foi feito em A, que pode ser feito em B, que isso pode ir se multiplicando, entrando na vida das pessoas. É a educação e a multiplicação formiguinha? É! Mas eu já vejo que hoje o olhar para os cursistas da graduação, "ah! Você está fazendo graduação em gestão de cooperativas, você pode contribuir com isso?", então, a maioria dos cursistas... eu, pessoalmente, sinto aquela sede de poder resolver, por mais que a gente não é o salvador da pátria, mas tentar dar informações, dizer o que que está acontecendo para pessoas que não tão participando daquele processo, para melhorar.

Frente a essa manifestação é possível perceber que a adoção do Princípio da Multiplicação tem gerado resultados e contribuído para a transformar o educando em ator social, o que é essencialmente importante no processo formativo, conforme vimos nos estudos de Cordeiro (2010). Outras importantes contribuições decorrentes da implementação foram ressaltadas por Paiva S2 (2016), ao ser indagado sobre o tema:

[...] não vou dizer que o curso em si, modificou por completo, mas ele colaborou com certeza, promoveu uma mudança, posso dizer até que mínima, porque é um curso, é a primeira turma, mas conseguiu modificar, teve um impacto social muito forte [...] tem pessoas que conseguiram melhorar sua produção. Dona Maria<sup>48</sup> que tá fazendo um trabalho na comunidade Capoeiras de resgate de um grupo de artesanato, então as mulheres já começaram a produzir novamente o artesanato. Então isso, minimamente, são impactos que a gente sente, né? tem aluno que começou o curso e mal sabia ler e na disciplina aqui, elaboração de projetos, eu pedi para ele dar um depoimento e ele foi lá na frente e falou 10 a 15 minutos. [...] para a gente isso é o valor do curso, então a gente diz que acertou no curso quando a gente vê essa transformação no sujeito. [Ele] quer levar lá para a comunidade dele uma biblioteca, foi o projeto de intervenção dele, então isso também é uma mudança, talvez o curso despertou o interesse nele pela leitura e ele se sente incomodado com os jovens, com as crianças que estão no assentamento e que não tem essa oportunidade, então a leitura, uma via de acesso, de inserção também, de um gosto pela leitura, pelos estudos. Então isso aí são as mudanças que a gente identifica dentro do curso, que para a gente foi fenomenal.

Ao nosso ver, as contribuições apresentadas por Paiva S2 (2016) são importantíssimas porque instituem um diálogo entre resultados econômicos e sociais provenientes do curso. Esses resultados, via de regra, acontecem na esfera individual, no entanto, dada a dinâmica de implementação do curso, eles acontecem de maneira coletiva e não beneficiam somente

---

<sup>48</sup> Visando preservar a identidade do sujeito revelado durante a entrevista instituímos o citado nome fictício.

cursistas, mas atinge outras dimensões junto à comunidade, o que não é comum ocorrer com as políticas sociais implementadas, em particular naquelas voltadas ao campo, como observa Azevedo (2010).

Além dessas referidas contribuições, nós também absolvemos durante as entrevistas fatos e ações que se constituem como contribuições, como por exemplo, a divulgação dos Editais de Seleção que nos foi revelada na fala de Sousa S4 (2016) quando nos apontava a adoção do Princípio da Parceria, conforme pode ser conferido abaixo:

[...] essa parceria para questão de divulgação do curso, aonde o PRONERA é parceiro, foi feito por nós, não foi feito pelo próprio PRONERA, até porque ele não tem pessoal suficiente para fazer essa divulgação, nos tomava conhecimento lá dentro do PRONERA e divulgava todos esses editais, que estavam para sair. Então a gente ia divulgando assim, em assentamentos, na própria comunidade, fazia esse trabalho. [...] E foi como aconteceu o curso de cooperativismo, para você ver que houve uma divulgação dentro de Pureza, que Pureza tem os maiores números de pessoal dentro do curso, dentro do território do Mato Grande.

Tal fala demonstra que o beneficiário do PRONERA não é visto apenas como um mero estudante, ele partilha e tem participação nas ações que estão sendo desenvolvida, sendo, desse modo, um agente promotor e multiplicador. Tal fato também representa uma quebra do Paradigma Tradicional, uma vez que o estudante deixa de estar à margem da construção das ações educacionais e passa a integrá-las como sujeito social, cujo movimento pode ser incorporado à ideia de um processo que vai da raiz à flor, como explicita Silva (2006), ou como fruto do protagonismo dos movimentos sociais, como observa Rocha (2010).

Por fim, mas não menos significativa, a tomada de consciência por parte dos educandos quanto a representatividade e à importância do PRONERA, revelada na fala de Batista S8 (2015), que manifestou, com os olhos marejados, seu orgulho de fazer parte do Programa e de estar na UFRN, conforme descrito a seguir:

[...] primeiro a gente tem que se orgulhar de estar num curso pago por um Programa que historicamente, pelo menos eu, a exemplo, que faço e que sempre fiz movimento social do campo, lutei para que fosse e que ele se aperfeiçoe cada vez mais, que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e que, ainda por cima, nós estamos em uma das melhores Universidades do País. Então para nós, mesmo diante das dificuldades, são elementos que nos fazem superar essas dificuldades que nós tivemos e estamos chegando ao último ano de curso, para mim, eu, pessoalmente tenho essa visão.

Destarte, a implementação da Graduação, em virtude do cumprimento de seus objetivos, da adoção dos Princípios Orientadores do PRONERA, das bases teóricas e das práticas pedagógicas assumidas. Vem promovendo a formação profissional, social, política e econômica

de seus educandos, visto que os dados analisados nos mostram que a implementação do curso oferece as condições e as possibilidades para uma formação emancipatória, crítica e consciente, sobretudo na perspectiva da formação humana integral, à qual é explicitada por Moura (2010; 2015).

Assim sendo, as ações do PRONERA, especialmente a oferta da Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, demonstram a concreta possibilidade de transformação da realidade dos sujeitos beneficiados com o Programa, cujas ações articulam as relações entre a educação e o trabalho, numa perspectiva emancipatória, o que ainda é um desafio para o conjunto das políticas, dos programas e dos projetos com enfoque sociais, conforme mostra a literatura de avaliação de políticas públicas cotejada nesse estudo.

## 5 BREVES CONSIDERAÇÕES

A partir dos estudos realizados nesta dissertação, entendemos que qualquer discussão a respeito da Educação Profissional do Campo, em particular no âmbito do PRONERA, guarda em si a intrínseca relação entre a educação e o trabalho por meio das questões educacionais e agrária, as quais foram explicitadas e cotejadas em nossa pesquisa.

As discussões decorrentes da pesquisa, assim como os seus resultados, contribuirão fortemente para a produção do conhecimento sobre o PRONERA, sobre a Educação Profissional do Campo e sobre a Avaliação de Implementação, ampliando o escopo de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo PPGEP, em particular na Linha de Políticas e Praxis da Educação Profissional.

Fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, o PRONERA se configura como um instrumento de superação do paradigma ruralista, baseado no latifúndio e no controle político, econômico e social sobre os sujeitos que vivem nos territórios camponeses, indígenas, quilombolas, entre outros, como aquele situado no contexto onde foi implementado o curso de Graduação em Gestão de Cooperativas, cujos resultados acenam para uma vinculação ao chamado Paradigma da Educação do Campo que reconhece a educação como um meio de reorganização do trabalho e do território emancipador e emancipatório.

A partir da triangulação de métodos, percebemos que a adoção dos Princípios Orientadores do PRONERA converge para um processo de transformação, de formação integral dos beneficiários do Programa. Tal percepção resulta das conclusões obtidas através da resolução das questões norteadoras, sendo assim, mesmo que de maneira sucinta, faz-se mister apresentá-las. Com relação a primeira questão, concluímos que todos os 9 (nove) Princípios Orientadores do PRONERA foram adotados, todavia, os Princípios de Inclusão, Participação e Parceria foram atendidos de maneira parcial.

O atendimento parcial desses Princípios deve-se a dificuldade de mobilizar os atores sociais, bem como de atender as demandas provenientes dos movimentos sociais do campo, especificamente do MST e do MLST, visto que o atendimento delas esbarrava na necessidade de adequação da proposta do Curso as normas impostas pela UFRN para celebração do termo de cooperação com o PRONERA.

A segunda questão deste trabalho foi respondida por meio de palavras e gestos, por meio de sorrisos e lágrimas. Os relatos evidenciaram que contribuição do Curso foi além do proposto em seus objetivos. Evidenciaram que o curso contribuiu enormemente para o desenvolvimento social, político e econômico das comunidades nas quais os sujeitos estão inseridos. Foram

destacas contribuições que vão desde a possibilidade de retornar ao espaço escolar até a assunção da consciência quanto a importância e a representatividade do PRONERA para os seus beneficiários, a Educação do Campo e para o fortalecimento do Paradigma da Educação do Campo.

Diante disso, e depreendendo-se dos aspectos anteriormente discutidos, constatamos que a implementação do curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, que vem sendo desenvolvido em consonância com os Princípios Orientadores do PRONERA e do Paradigma da Educação do Campo, tem contribuído para a valorização de jovens e adultos camponeses, resgatando a sua autoestima, potencializando as suas habilidades e respeitando as suas referências sociais, políticas, culturais e identitárias.

Desse modo, a Implementação do Curso em Gestão de Cooperativas pelo PRONERA/UFRN, apresenta-se como um mecanismo de resistência, de escolarização e de formação integral e emancipatório dos sujeitos, tornando-os sujeitos coletivos e conscientes de seu protagonismo histórico e social, por meio de um processo de ensino e aprendizagem sintonizado com as dinâmicas sociais próprias do campo, que incluem os saberes e as práticas dos trabalhadores do campo – em sua múltipla diversidade –, assim como os contextos territoriais do RN.

Assim sendo, constatamos a partir da triangulação de métodos por nós empreendida no presente trabalho, que considerou não apenas os documentos oficiais do PRONERA, mas também os princípios da Educação (Profissional) do Campo, sobre os quais estão alicerçadas as ações do Programa, bem como, as falas de seus sujeitos, que os 9 (nove) Princípios Orientadores do PRONERA foram adotados, embora em alguns casos esse atendimento tenha ocorrido de maneira parcial.

Cabe salientar, que as entrevistas foram extremamente importantes para a avaliação ora realizada, visto que revelaram nuances que os documentos analisados não conseguem expor. Além disso, a cada nova entrevista descobríamos fatos para além do que foi indagado, descobrimos que é possível a construção de processos educativos que partam da realidade do cursista e promovam a transformação social tão almejada nas ações educacionais.

Do mesmo modo, encontramos sujeitos diversos que vivem em realidades distintas, mas que se reconhecem enquanto sujeitos de luta, historicamente segregados e abandonados à margem da sociedade e do chamado desenvolvimento social. Entretanto, não ouvimos lamentações ou discursos derrotistas, tão pouco encontramos pessoas conformadas com a sua realidade de vida, muito pelo contrário, encontramos esperança, encontramos manifestações de

confiança, relatos de vitória e desejo de multiplicar o que foi aprendido e apreendido durante o processo formativo.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, n 75, ago. 2001. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2014.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença, 1970. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel.; MUNARIM, Antônio. Tempo-Comunidade / Tempo Escola: Alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Memória e história do PRONERA**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 171-186
- ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos Estudos: CEBRAP**, São Paulo, v. 91, p.23-52, nov. 2011. Quadrimestral. Tradução de Alexandre Barbosa Souza e Bruno Costa. Disponível em: <<http://novosestudos.uol.com.br/v1/issues/view/153>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- \_\_\_\_\_. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.
- ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina et al. (Orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na reforma agrária. São Paulo: Ação educativa, 2004. p. 37-57.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001. p. 43-55.
- \_\_\_\_\_. Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n 51, p.07-10, fev. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=185:rbc-51&catid=69:rbc&Itemid=399](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=185:rbc-51&catid=69:rbc&Itemid=399)> . Acesso em: 22 nov. 2015.
- ARROYO, Miguel. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). (Brasil). Articulação nacional por uma educação do campo (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo**. Brasília: Nead, 2004. p. 91-108.

\_\_\_\_\_. Os movimentos Sociais reeducam a educação. IN: ALVARENGA, Márcia Soares de et al. (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores – outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 29 - 46.

ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de; AZEVEDO, Márcio Adriano de. Movimentos Sociais do Campo e a Busca Por Uma Educação Emancipatória: A Diversidade como Base dos Processos Educacionais. In: ANDRADE, Claudia Cristina dos Santos; GARCIA, Inez Helena Muniz; OLIVEIRA, Lídia Maria Ferreira de. (Org.). **Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a educação no século XXI 50 anos de Educação Popular no Brasil**, 3. Natal: SINTERN, 2015a, v. 1, p. 744-752.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação e o Decreto Nº 7.352/ 2010: metas e estratégias para educação (profissional) do campo. In: **Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Plano Nacional de Educação (2014-2024)**, 3. 2015, Natal, RN. Anais... Natal, 2015b.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em jardim do seridó/rn (1998-2009)**. 2010. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Direito a Terra e a Educação: Trajetórias Políticas dos Sujeitos e dos Movimentos Sociais do Campo no Brasil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE, 01., 2009, Brasília. **Anais... . Brasília: I Seminário Nacional de Educação do Campo e Diversidade**, 2009. p. 01 - 14.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 145-173.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. A educação do campo na América Latina e no Brasil: o trabalho docente e a diversidade em turmas multisseriadas. IN: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna. (Orgs.). **Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 163-184.

BARROSO, Carmem. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v.34, n 123, p.573-582 set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a04v34123.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUZA, Luzia Costa. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília: INCRA/MDA, 2014a. 54 p. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/>>. Acesso em: 02 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.504**, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, DF, 30 nov. 1964. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 91.766**, de 10 de outubro de 1985. Aprova o Plano Nacional de Reforma Agrária, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 out. 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91766-10-outubro-1985-441738-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria nº 10/98**, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CEB. nº 04**, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acessado em: 25 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB. nº 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB. nº 02, de 28 de Abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília: 2008a.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 08 mai. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 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, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Norma de Execução Nº 73**, de 30 de maio de 2008. Normatiza as alterações na operacionalização do PRONERA e estabelece novo valor unitário por aluno/ano referente a execução dos Projetos no âmbito do PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, p. 86, 02 jun. 2008b. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Portaria 691**, de 19 de novembro de 2012. Aprova a Instrução Normativa Nº 75, de 14 de novembro de 2012, que estabelece normas regulando os procedimentos e os critérios para a concessão e manutenção de bolsas a professores das redes públicas e os estudantes beneficiários do PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, p. 96, 20 nov. 2012a. Seção 1.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: 2012b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União. Brasília: 2012c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/Decreto/D7824.htm)> . Acesso em: 25 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 18**, de 15 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União. Brasília: 2012d. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](Http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)>. Acesso em: 25 de fev. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília: [2015?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Mapeamento da Economia Solidária no Rio Grande do Norte:** Relatório dos resultados pesquisa 2010/2013. Recife: Ed. Luceu, [2014?].

BESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Lua Nova: Revista de cultura e política, nº 45, p. 49-96, 1998

BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no brasil.** Ed. Xamã, São Paulo, 1999.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MÔNICA CASTAGNA MOLINA; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo.** Brasília: Nead, 2004. p. 13-52.

\_\_\_\_\_. Educação Profissional no contexto das áreas de Reforma Agrária: Subsídios para discussão político-pedagógicos para os cursos do PRONERA. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 69 - 101

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação Profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 175-182.

CANO, Ignácio. **Introdução a avaliação de programas sociais.** 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** São Paulo, SP: FELCH, 2007.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Avaliação Participativa – Uma Escolha Metodológica. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 87-94.

CARVALHO, Georgina Negrão Kalife; REIS, Neila Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n 85, p.51-63, abril. 2011. Semestral. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/index>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife; REIS, Neila Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n 85, p.51-63, Abril. 2011. Semestral. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/index>> . Acesso em: 6 jan. 2015.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. Formação de Professores do Campo: Uma reflexão sobre a experiência da UFPA e o MST na Licenciatura em Pedagogia da Terra. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de.

(Org.). **Memória e história do PRONERA**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 253-261.

COSTA, Áurea de Carvalho. A educação profissional no campo hoje. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, Brasília - DF, v. 2, n. 1, p.67-74, jul. 2007.

COSTA, Frederico Lustosa; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n.5, p.:969- 992, 2003.

CUNHA, Carla Giane Soares da. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais**: tendências recentes e experiências no Brasil. Rio Grande do Sul: Sec. Planejamento e Desenvolvimento Regional, 2006. Disponível em: <[http://www1.seplag.rs.gov.br/upload/Avaliacao\\_de\\_Politicas\\_Publicas\\_e\\_Programas\\_Governamentais.pdf](http://www1.seplag.rs.gov.br/upload/Avaliacao_de_Politicas_Publicas_e_Programas_Governamentais.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2015.

CRUZ, Verônica. Estado Regulados e Políticas Públicas. In: PASTORI, Alejandra; ALVES, Andrea Moraes; GALIZIA, Silvina V. **Estado e cidadania**: reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora. FGV, 2012. p. 73 -101.

DINIZ, Eli. **Empresário, estado e capitalismo no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. Trabalho de Campo: construção de dados qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 157 -184.

FARIA, Regina M. Avaliação do Processo de Programas Sociais: Evoluções e Tendências. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: Uma questão em Debate. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 41-49.

FARIAS, Maria de Fátima Lomba; MENEGAT, Alzira Salette. Experiência de empoderamento de acadêmicas-mulheres-assentadas no curso de licenciatura em ciências sociais/PRONERA/UFGD. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Memória e história do PRONERA**: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 273- 289.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como categorias essenciais. In: BRASIL. MOLINA, Mônica Castagna. Ministério do Desenvolvimento Agrário (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: Questões para reflexão. Brasília: Nead, 2006. p. 15-26.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma educação do campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo. Brasília: Nead, 2004. p. 53-87.

FIDALGO, Fernando; CORREIA, José A.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Avaliação como Trabalho e Trabalho como Avaliação. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas Públicas em Debate**. Campinas-sp: Papirus, 2012. p. 251-271.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1967. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referente à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **IPEA**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 19. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Política (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas - SP, n. 55, p. 30 - 41, nov. 2001. Trimestral. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

IANNI, Octavio. **Estado e Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico estimativa populacional 2015**. Disponível em: <<http://www.estatgeo.ibge.gov.br/cartograma/gerador.html?nvt=6&zoom=uf24&anomalia=2009&metodo=3&qtdfaixas=5&cor1=%23ffcfe7&cor2=%23ffb2ce&cor3=%23f796bd&cor4=%23ef70>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Processo Administrativo 54330002.001035/2012-03: Termo de Cooperação – Destaque Orçamentário**. Natal, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA Econômica Aplicada. **O que é? Índice Gini**. Disponível em: <[http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23/](http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23/)>. Acesso em: 16 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório da II pesquisa nacional sobre a educação na reforma agrária**. Brasília, jun. 2015. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25640](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

IASI, Mauro Luis. O Estado depois do ajuste: políticas sociais na época da hipocrisia deliberada. In: PASTORI, Alejandra; ALVES, Andrea Moraes; GALIZIA, Silvina V. **Estado e cidadania: reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora. FGV, 2012. p. 45- 72.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político de educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Nead, 2004. p. 109-130.

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierry. **L'Etat em action: politiques publiques et corporatismes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

LIMA, Licínio. **Administração escolar: estudos**. Porto: Porto Editora, 2011 (Coleção *Educação e Formação*, 1).

\_\_\_\_\_. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 5. ed. Cortez: São Paulo, 2013.

MARTINS, Adalberto; CALDART, Roseli Salete. Seminário: Formação para o trabalho nos assentamentos 20 anos do curso técnico em cooperativismo (TAC). In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 59 – 72.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz; SORDI, Mara Regina Lemes. Metodologia de Avaliação de Implementação de Programas e Políticas Públicas. **Revista Científica Eccos**, São Paulo, n 30, p. 93 – 111, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71525769006.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2015.

MIELITZ NETO, Carlos Guilherme Adalberto; MELO, Lenivaldo Manoel de; MAIA, Cláudio Machado. **Políticas Públicas e Desenvolvimento Rural no Brasil**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/serie-para-educacao-a-distancia/politicas-publicas-e-desenvolvimento-rural-no-brasil>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

MICHELOTTI, Fernando; GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. Ciências agrárias e educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 103-118

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. O Pronera como construção Prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **A educação na reforma agrária em**

**perspectiva:** uma avaliação do Programa Nacional de Educação na reforma agrária. São Paulo: Ação educativa, 2004. p. 61-87.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil: Reflexões a partir da tríade: Campo-Políticas Públicas-Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Memória e história do PRONERA:** contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29 - 63

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): Avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: Limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional:** políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012. p. 47-81.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n 85, p.51-63, Abril. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/index>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

NASCIMENTO, Bruna de Lima Pereira; ARCORVERDE, Ana Cristina Brito. Capitalismo Globalizado, Pobreza e Inclusão Produtiva: Avaliação de Processo do Programa Pernambuco no Batente. In: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito (Org.). **Avaliação de políticas públicas no capitalismo globalizado para que e para quem?**. Recife: UFPE, 2015. p. 153-172.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, Ramom de. Por uma Educação Profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional:** políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012. p. 83-105.

OLIVEIRA, Rodrigo Ferreira. **A contra-reforma do estado no brasil:** uma análise crítica. Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar, Maringá – PR, n 24, p. 132-147, ago. 2011. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/viewFile/10698/7171>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

NOVAES, Henrique T.; CHRISTOFFOLI, Pedro I. (Org.). Economia solidária e autogestão no brasil: elementos iniciais para uma avaliação. In: GEDIEL, José Antônio Peres (Org.). **Estudos de direito cooperativo e cidadania**. Curitiba: Intercâmbio, 2011 p. 209-255.

NÚCLEO PERMANENTE DE CONCURSOS. **Edital N° 003/2013 - COMPERVE:** Processo seletivo simplificado para preenchimento das vagas no curso superior de tecnólogo em gestão de cooperativas. Natal: Comperve, 2013. Disponível em: <[http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/graduacao/gestaocoop\\_201303/informacoes.php](http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/graduacao/gestaocoop_201303/informacoes.php)> . Acesso em: 28 jan. 2016.

PAIVA, Irene Alves de. Escolaridade, inclusão e participação no PRONERA. In: ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na reforma agrária.** São Paulo: Ação educativa, 2004. p.103-114.

PAZ, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ramon de. A Educação Tecnológica e Profissional como Programa/Política de Estado: Análise da Política Nacional de Qualificação. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate.** Campinas-sp: Papirus, 2012. p. 125-162.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do Processo de Implementação: Algumas Questões Metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 65-73.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado: no brasil dos anos de 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, Ulisséia Ávila; FRANÇA, Magna. Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no Brasil (1998-2008). IN: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (Org.). **Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira.** Brasília: Liber Livro, 2012. p. 217-240.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Graduações tecnológicas.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13146:um-curso-tecnologico-e-uma-graduacao&Itemid=230](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13146:um-curso-tecnologico-e-uma-graduacao&Itemid=230)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo: campo -políticas públicas - Educação.** Brasília: INCRA/MDA, 2008. 7 v.

\_\_\_\_\_. O PRONERA e as Políticas Públicas de Educação do Campo – Uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Memória e história do PRONERA: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 313- 334.

SAUER, Sérgio. **Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, jan. 2007. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **O choque teórico da politécnia. Educação, trabalho e saúde**, v. 1. Rio de Janeiro: **Educação Profissional SJV/Fiocruz**. p. 131-152.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, V. 43, n. 2, p. 323-346, mar/abr. 2009. Bimestral. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/issue/view/750>>. Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Educação rural. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 69, p. 63-69, maio/jun. 2006.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz à Flor: Produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: BRASIL. MOLINA, Mônica Castagna. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Nead, 2006. p. 60-93.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento In: CASTRO, Iná Elias de. CORRÊA, Roberto Lobato. GOMES, Paulo Cesar da Costa (Org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Políticas públicas: introdução às atividades de e análise**. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p.169-189, jan. 2008. Semestral. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/12806>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 46, p.1271-1294, set. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v46n5/a05v46n5>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira de Couto; ARNALDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

ROCHA, Eliene Novaes. Protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo no proner: referências para construção da política nacional de educação do campo. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 159 – 168.

RODRIGUES, Rubens Luiz. (Org.). **Educação escolar no século XXI**. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

ROS, César Augusto. O MST, as instâncias do Estado para o tratamento da questão agrária e a construção dos assentamentos rurais. In: MOREIRA, Roberto José (Org.). **Identidades Sociais: Ruralidades no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2005. p. 127-173.

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição. **O PROEJA como inquilino: Impactos preliminares do processo de implementação do programa no IF sertão PE campus Petrolina 2006-2013**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <<http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/346>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório analítico: Projeto de Gestão de Políticas Públicas e Controle Social em Territórios da Cidadania: mapeamento, sistematização e avaliação de Programas de Desenvolvimento Sustentável no Mato Grande (RN)**, Natal: [s.n], 2011. Disponível em: <<http://sit.mda.gov.br/download/ra/ra055.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico: curso de graduação tecnológica em gestão de cooperativas**, Natal: [s.n], 2012.

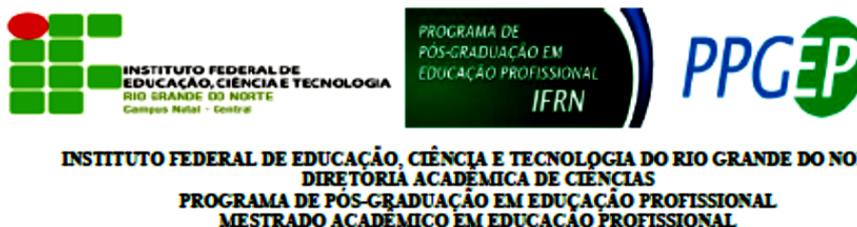
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório Analítico: projeto de gestão de políticas públicas e controle social em territórios da cidadania**, Natal: [s.n], 2011

VALENTE, Silvia Maria Pazello. Da Colônia à Primeira República: um balanço das idéias pedagógicas no Brasil. **semina: ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 13, n. 3, p.195-207, set. 1992. Semestral. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9428>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

VIEIRA, Joselya Claudino de Araújo; ARCORVERDE, Ana Cristina Brito. Pesquisa avaliativa e construção da esfera pública no Brasil. IN: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito (Org.). **Avaliação de políticas públicas no capitalismo globalizado para quem e para quem?**. Recife: UFPE, 2015. p. 213-234.

XAVIER, Maria Elizabete Xavier; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas 01: Assegurador e Professor



**Mestranda:** Eloisa Varela Cardoso de Arruda

**Orientador:** Márcio Adriano de Azevedo

**Linha de Pesquisa:** Políticas e práxis em Educação Profissional

**Título provisório:** Avaliação do Processo de Implementação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas – UFRN/PRONERA

**Objetivo:** Avaliar o processo de implementação da graduação tecnológica em Gestão de Cooperativas

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS – Assegurador e Professor**

1. De onde surgiu a demanda para a realização da graduação tecnológica em Gestão de Cooperativas?
2. Houve diálogo com os movimentos sociais do campo (MST e MLST) no processo de formulação e implementação do Curso? Caso sim, qual a maior contribuição dos movimentos? Caso não, por quê?
3. O (a) Sr.(a). Pode descrever como ocorreu a adoção dos Princípios de Participação, Interação e Parceria durante a formulação e implementação do curso de Gestão de Cooperativas?
4. Para o (a) Sr(a). a implementação do curso atendeu os Princípios de Democratização ao Acesso à Educação, Inclusão e multiplicação previstos no Manual de Operações do Pronera? Poderia descrever alguns aspectos resultantes da referida adoção?
5. Como o (a) Sr(a). avalia o desenvolvimento do curso, sob os aspectos do financiamento, do modelo de alternância adotado, e do diálogo entre os alunos, professores e representantes do INCRA? Ocorreram entraves durante processo de implementação, e quais seriam os principais pontos a serem destacados?
6. O (A) Sr(a). poderia descrever como os Princípios do Diálogo, da Práxis e Transdisciplinaridade foram adotados durante o desenvolvimento das atividades?
7. Os princípios teóricos e metodológicos utilizados para o desenvolvimento do curso consideram a realidade de vida e as experiências extra-escolares dos cursistas?
8. O desenvolvimento do curso, sob os aspectos didáticos e pedagógicos respeita a diversidade cultural, social, identitária e territorial dos cursistas?
9. O (A) Sr.(a) acredita que o desenvolvimento da modalidade de Educação Profissional do Campo âmbito do PRONERA, especificamente através do curso em questão, corrobora de maneira concreta para o desenvolvimento social, político e econômico dos Projetos de Assentamentos Federais no RN? É possível descrever alguns aspectos?
10. Na sua opinião, os objetivos do curso foram alcançados? É possível elencar os resultados mais significativos?

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas 02: Graduandos



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE  
 DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**Mestranda:** Eloisa Varela Cardoso de Arruda

**Orientador:** Márcio Adriano de Azevedo

**Linha de Pesquisa:** Políticas e práxis em Educação Profissional

**Título provisório:** Avaliação do Processo de Implementação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas – UFRN/PRONERA

**Objetivo:** Avaliar o processo de implementação da graduação tecnológica em Gestão de Cooperativas

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS - Graduandos

1. Para o (a) Sr(a). os Princípios de Participação, Interação e Parceria foram adotados durante a construção e implementação do curso de Gestão de Cooperativas? A (o) senhora (o) saberia/poderia descrever, como ocorreu essa adoção?
2. Para o (a) Sr(a). a implementação do curso atendeu os Princípios de Democratização ao Acesso à Educação, Inclusão e multiplicação previstos no Manual de Operações do Pronera? O(A) Sr.(a) saberia/poderia descrever, como ocorreu esse atendimento?
3. Como o(a) Sr(a). avalia o desenvolvimento do curso, sob os aspectos do financiamento, do modelo de alternância adotado e do diálogo entre os alunos, professores e representantes do INCRA? Ocorreram entraves durante processo de implementação, e quais seriam os principais pontos a serem destacados?
4. Os Princípios do Diálogo, da Práxis e Transdisciplinaridade foram adotados durante o desenvolvimento das atividades? O(A) Sr(a). poderia/saberia descrever como isso aconteceu?
5. Na sua opinião, o desenvolvimento do curso, respeita a diversidade cultural, social, identitária e territorial dos cursistas?
6. A realidade de vida e as experiências extra-escolares dos cursistas tem sido adotadas como base dos princípios teóricos e metodológicos do curso?
7. O curso contribuiu para o desenvolvimento ou expansão das atividades cooperativas no PA onde o(a) Sr(a). mora? Poderia descrever alguns aspectos?
8. Em que aspectos o curso estaria contribuindo para o desenvolvimento social, político e econômico de assentamentos rurais, especialmente, do PA onde o(a) Sr(a) mora?

## APÊNDICE C - Termo de consentimento esclarecido



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO GRANDE DO NORTE  
Campus Natal - Central



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE  
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do RG nº: \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) à  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, autorizo a publicação do  
conteúdo da entrevista concedida a mestranda Eloisa Varela Cardoso de Arruda, bem  
como das fotografias produzidas pela mesma, para fins acadêmico-científicos, conforme  
foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue,  
devidamente assinada pelo pesquisador.

Natal/RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Entrevistado (a)

Codínome para publicação: \_\_\_\_\_

APÊNDICE D – Declaração de sigilo ético - científico



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE  
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO**

Eu, **ELOISA VARELA CARDOSO DE ARRUDA**, mestranda do pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, sob matrícula de nº 20141996210043, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto à \_\_\_\_\_, bem como das fotografias por mim produzidas, tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizaremos codinomes ao referenciarmos o seu conteúdo.

Natal/RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
**Eloisa Varela Cardoso de Arruda**  
 Mestranda – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/DIAC/IFRN  
 Matrícula nº 20141996210043