

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE**

DALVANIRA DOMINGOS FAUSTINO DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM
COOPERATIVISMO (PROEJA) NA REGIÃO DO MATO GRANDE: O CASO DO
IFRN *CAMPUS* JOÃO CÂMARA**

**NATAL/RN
2020**

DALVANIRA DOMINGOS FAUSTINO DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM
COOPERATIVISMO (PROEJA) NA REGIÃO DO MATO GRANDE: O CASO DO
IFRN *CAMPUS* JOÃO CÂMARA**

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

Orientador: Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo.

NATAL/RN
2020

Souza, Dalvanira Domingos Faustino de.
S729a Avaliação da implementação do curso técnico em cooperativismo
(PROEJA) na região do Mato Grande : o caso do IFRN Campus João
Câmara / Dalvanira Domingos Faustino de Souza. – Natal, 2020.

xx f : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.
Orientador (a): Dr. Márcio Adriano de Azevedo.

1. Educação profissional. 2. Cooperativismo – Programa de educação
de jovens e adultos (PROEJA) – João Câmara. 3. Globalização
econômica. I. Azevedo, Márcio Adriano. II. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU: 377

DALVANIRA DOMINGOS FAUSTINO DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM
COOPERATIVISMO (PROEJA) NA REGIÃO DO MATO GRANDE: O CASO DO
IFRN *CAMPUS* JOÃO CÂMARA**

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

Aprovada em _____/_____/_____

Banca examinadora

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo
(Presidente)

Prof^a. Dr^a. Lenina Lopes Soares Silva - PPGEP/IFRN
(Membro titular interno)

Prof^a. Dr^a. Sônia Cristina Ferreira Maia - PROFEPT/IFRN
(Membro titular externo)

Prof^a. Dr^a. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares - PPGEPI/IFRN
(Membro suplente interno)

Prof^a. Dr^a. Kize Arachelli de Lira Silva - IFRN/EMATER
(Membro suplente externo)

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Adeilson, pelo amor compartilhado; ao meu esposo Almir, pela compreensão em relação às ausências; aos meus irmãos Diógenes e Dioclézio, pelo incentivo sem fim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida. Ao meu professor orientador, Dr. Márcio Adriano de Azevedo, que teve toda a paciência e disponibilidade para me orientar, para o qual reservo um agradecimento especial por ter me ajudado a encarar o mestrado com outros olhos, com responsabilidade, leveza e liberdade, fazendo-me definir os próprios prazos e cumpri-los. Além de tudo, é importante reconhecer o valor da sua dedicação à minha pesquisa em meio a uma agenda institucional tão compromissada. Deixo ainda registrada a minha gratidão aos demais professores do mestrado pelos ensinamentos que tivemos nas disciplinas, os quais foram essenciais também para construir as leituras e análises que aqui realizamos.

Sou grata também a meus exemplos de vida, meus pais, pelo carinho, respeito e apoio para realização deste mestrado. Ao meu filho, razão do meu viver, pelo amor e compreensão dos momentos ausentes. Ao meu esposo, que tanto me incentivou a realizar este mestrado, pelo respeito, amor, companheirismo e compreensão dos momentos ausentes – um companheiro que vibra com minhas conquistas.

Aos meus irmãos pelo amor, amizade e por fazerem a diferença na minha vida, bem como a todos que fazem parte da minha família, que vibram e comemoram minhas conquistas.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), minha segunda casa, que, através do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), abriu as portas para permanentes aprendizados e realizações que seguirão comigo por toda vida.

Aos meus colegas de turma pelo apoio incondicional e companheirismo nos momentos difíceis pelos quais passei durante o período das disciplinas. Aos meus amigos, os agregados, pelo incentivo diário e incondicional.

Aos participantes da pesquisa, que se disponibilizaram a colaborar com as perguntas-guia nas entrevistas.

À banca examinadora de qualificação pelas contribuições no processo de formação e construção desta pesquisa; e à banca de defesa pelas brilhantes considerações que guiarão a confecção final desta dissertação de mestrado.

Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre outras coisas, da invenção da linguagem conceitual, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de sonhar; se não se tivessem tornado capazes de valorizar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar e descantar o mundo, de admirar a boniteza, não havia porque falar da impossibilidade da neutralização da educação. [...] Falamos em educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la (FREIRE, 2014, p. 81).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a implementação do Curso Técnico em Cooperativismo (PROEJA) na região do Mato Grande, no *Campus* João Câmara do IFRN, compreendendo o período entre 2009 e 2012. É utilizada a abordagem qualitativa para orientar a investigação. Adotamos a avaliação de Políticas públicas como pesquisa científica, cujos procedimentos foram a revisão bibliográfica, destacando autores como Azevedo (2007; 2010); Caldart (2011); Belloni; Magalhães e Souza (2009). Realizamos ainda a análise documental, com enfoque nos principais documentos que orientam a implementação do curso e a aplicação de entrevistas semiestruturadas junto a sujeitos envolvidos com a implementação do Curso Técnico em Cooperativismo (PROEJA). As análises da implementação mostram que os Princípios Orientadores do curso foram atendidos parcialmente, visto a falta de um currículo que levasse em conta as especificidades para os sujeitos jovens e adultos, como também, a dificuldade de mobilização desses atores sociais. Constatamos também, que mesmo diante das dificuldades, as análises apontam que a oferta do curso foi instrumento e elo para a continuidade e a verticalização dos estudos de muitos jovens e adultos, inclusive no próprio IFRN.

Palavras-chave: Educação Profissional. Cooperativismo. PROEJA. Economia Solidária.

ABSTRACT

The present research aims to evaluate the implementation of the Technical Course in Cooperativism (PROEJA) in the region of Mato Grande, at the João Câmara Campus of IFRN, covering the period between 2009 and 2012. A qualitative research approach was used to guide the investigation, adopting the evaluation of public policies as a scientific research method, whose procedures were the bibliographic review, highlighting authors such as Azevedo (2007; 2010); Caldart (2011); Belloni; Magalhães and Souza (2007). We also carried out a documentary analysis, focusing on the main documents that guide the implementation of the course, and conducted the application of semi-structured interviews with individuals who were involved in the implementation of the Technical Course in Cooperativism (PROEJA). The implementation analyzes show that the Guiding Principles of the course were partially met, given the lack of a curriculum that took into account the specificities of young and adult people, as well the difficulty for these social actors to mobilize. We also found that, even in the face of difficulties, the course offer was an instrument and link for the continuity of studies for many young and adult people, including continuity in the IFRN itself.

Keywords: Professional Education. Cooperativism. PROEJA. Solidarity Economy.

LISTA DE SIGLAS

CIDA	Comitê Internacional para o Desenvolvimento Agrário
FBES	Fórum Brasileiro de Economia Solidária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PROCERA	Programa de Crédito Especial da Reforma Agrária
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras
ONG	Organização Não Governamental
RBSES	Rede Brasileira de Socioeconomia Solidária

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 1 – Codinomes dos sujeitos e informações sobre as entrevistas
- Quadro 2 – Histórico da economia solidária no Brasil
- Quadro 3 – Demonstrativo das cooperativas brasileiras por ramo de atividade
- Quadro 4 – Distribuição dos alunos por turmas
- Quadro 5 – Grade curricular do curso de Cooperativismo
- Figura 1 – Mapa da região do Mato Grande
- Gráfico 1 – Número de alunos ingressantes por faixa etária
- Gráfico 2 – Número de alunos ingressantes por sexo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	AS ORIGENS AGRÁRIAS DO ESTADO BRASILEIRO E AS PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO NO CAMPO	22
2.1	Estado e a questão agrária no Brasil: histórico e efeitos da globalização econômica	23
2.2	Desenvolvimento e trabalho no campo: outra economia é possível?	26
2.3	Desafios e vínculos entre a educação e o trabalho na perspectiva politécnica	32
3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E O PROEJA: POLÍTICAS, EMBATES E A DUALIDADE HISTÓRICA	38
3.1	Histórico, fundamentos e algumas experiências	38
3.2	Compreendendo o PROEJA	51
4	IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM COOPERATIVISMO, NA FORMA INTEGRADA (PROEJA), NO <i>CAMPUS</i> JOÃO CÂMARA DO IFRN ...	58
4.1	Caracterização histórico-política, demográfica e geográfica da região	58
4.2	Histórico do <i>Campus</i> João Câmara e do curso: agenda, formulação, implementação e avaliação	62
4.3	Ouvindo os sujeitos: que campo, que possibilidades de educação e de trabalho por meio do curso de Cooperativismo?	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A	93
	APÊNDICE B	94
	APÊNDICE C	95
	APÊNDICE D	96

1 INTRODUÇÃO

A cada dia, descobrimos que há um caminho a ser percorrido; uma história a ser vivida. Então, nesse novo modo de caminhar, a história vai sendo construída, a vida vai tomando forma. Assim, inicio minha história: narrando o passado e o presente da minha vida pessoal e profissional.

Iniciei a minha trajetória escolar aos sete anos de idade em uma escola da rede privada de Poço Branco/RN, registrada na época com o nome de “Escola Cenecista”, localizada na Avenida Santa Luzia. Lembro-me de que esta realizava vários eventos em todas as datas comemorativas, os quais nos proporcionavam uma socialização, fortalecendo os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Eram dias especiais para todos que faziam parte daquela escola. Assim, concluí a primeira etapa da Educação Básica nessa instituição de ensino.

Quanto ao Ensino Fundamental, estudei em escolas públicas, arcabouços de minha formação: Escola Estadual Carmem Costa e Escola Estudante José Francisco Filho, localizadas em Poço Branco/RN. Nessas escolas públicas das redes estadual e municipal, tive a oportunidade de aprender ao lado de educadores dedicados e que respeitavam a realidade de cada aluno.

No ano de 1996, casei-me, mas, ainda assim, dei continuidade aos meus estudos, pois meu esposo e minha família deram apoio para que pudesse continuar estudando, já que eles percebiam a minha dedicação aos estudos. Iniciei o curso do Magistério em 1996, na Escola Estadual Adão Marcelo da Rocha, na cidade de Taipu/RN, por só existir esse curso na época. Mas, com a continuidade do curso, fui redescobrimo a profissão da minha mãe, educadora, em mim. A escolha de ser docente surgiu desde a época em que via a minha mãe ensinar. Lembro-me das vezes em que ela sentava para planejar as suas aulas e, por muitas vezes, eu passava a limpo seus planos de aula.

Estava ciente de que a profissão era árdua, mas que trazia também grande satisfação, especialmente quando se podia ver o trabalho reconhecido. Nesse sentido, Frey (2000, p. 107) diz que: “quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”.

O meu ingresso na docência ocorreu no ano de 1999, através de Concurso Público, época que me deixou muito feliz e realizada, pois estava me tornando professora do quadro efetivo da rede municipal de ensino. A princípio, recorri aos livros didáticos para ministrar as minhas aulas, os quais me deixaram mais segura, pois temia não possuir conhecimento suficiente para desenvolver as aulas e, assim, fui lecionando com dificuldades, mas, com o decorrer do tempo, fui adquirindo experiências e procurando me aperfeiçoar cada vez mais, sempre estudando e buscando melhorar minha prática dia após dia.

O exercício da docência me fez procurar auxílio na Pedagogia e segui ao seu encontro. Nesse mesmo período, inscrevi-me no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para o curso de Pedagogia e fui aprovada, concluindo-o em 2002. Dessa forma, ampliei e enriqueci a minha prática em sala de aula, criando possibilidades que podiam despertarnos educandos a criticidade sobre o meio em que eles vivem, procurando, assim, formar cidadãos capazes de opinar com segurança na sociedade.

Anos depois, fui convidada para lecionar em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Programa Brasil Alfabetizado. Nossa vida é cheia de desafios e é importante estarmos preparados para enfrentá-los. Sendo assim, a educação de jovens e adultos foi mais um desafio que resolvi enfrentar e ao qual me comprometi como educadora, sempre buscando maneiras de despertar nos jovens e adultos meios de recuperar o tempo perdido no que se refere à aprendizagem escolar.

Aos poucos, fui percebendo que não era suficiente apenas ter os conhecimentos da graduação, então me inscrevi para cursar uma pós-graduação oferecida pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), onde fui submetida a um exame seletivo e consegui a aprovação para o curso de Organização e Gestão Escolar para a Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Essa aprovação foi um divisor de águas em minha vida, chegando para enriquecer o meu universo acadêmico-científico e profissional, sobre a qual comentarei posteriormente.

É importante aqui ressaltar os motivos que me levaram à realização desta pesquisa. O interesse nesse objeto emergiu no ano de 2011, ao ingressar no curso de Especialização em Organização e Gestão Escolar para as modalidades de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, oferecido pelo Instituto

Federal do Rio Grande do Norte – *Campus* João Câmara, sendo o pioneiro no Brasil com o formato curricular e também a primeira pós-graduação *lato sensu* daquele *Campus*.

A especialização trouxe possibilidades para o aperfeiçoamento da nossa prática dentro da Educação de Jovens e Adultos e mais conhecimento sobre a Educação do Campo. Na verdade, hoje temos a percepção de que a EJA e a Educação do Campo estão interligadas, principalmente na região do Mato Grande, como veremos nos desdobramentos dos capítulos.

Em 2015, fiz ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Natal Central, como aluna especial, considerando essa oportunidade um importante pilar para o meu processo formativo. Nesse sentido, as questões que instigaram a pesquisa foram maturadas no decorrer das disciplinas aplicadas no curso. Através dos estudos e discussões, tivemos a oportunidade de refletir sobre as dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na Educação Profissional (EP) e as políticas públicas e sua materialização no campo da EP.

No ano de 2018, submeti-me ao processo seletivo, fui aprovada e ingressei no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Natal Central, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional, como aluna regular. Dessa forma, essa oportunidade ampliou meu olhar sobre o objeto de estudo, inclusive abrindo novos caminhos, voltados para o universo da pesquisa científica.

Assegurar a educação como um direito de todos tem sido uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais, desde o período da redemocratização. De lá para cá, podemos enumerar algumas conquistas, algumas significativas e outras mais tímidas, sendo uma delas a política pública de inclusão social, que reconheceu a necessidade histórica de atender ao público jovem e adulto não apenas no que tange à Educação Básica, mas também à Profissional. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) visa oferecer oportunidades educacionais à parcela da população brasileira que, por motivos diversos, não concluiu o Ensino Fundamental e/ou Médio.

Veremos no relatório da pesquisa que um dos grandes desafios do PROEJA, desde que foi implementado, é a integração entre três campos da educação que historicamente não estão próximos, ou seja, a modalidade EJA, o Ensino Médio e a EP. Essa integração, caso se concretize, vai contribuir para que um programa focal e contingente possa transformar-se em política pública.

Nessa ótica, a implantação do PROEJA tem encontrado empecilhos para alcançar seu principal objetivo, que é proporcionar a formação integral de jovens e adultos, atendidos por meio de cursos que integrem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo. Nesse sentido, o movimento que está sendo produzido no âmbito educacional brasileiro após a vigência desse programa vem trazendo algumas contribuições importantes na direção delineada, mas são muitas as dificuldades encontradas, que, em grande parte, são decorrentes de distorções de forma e de conteúdo da formulação inicial do Programa.

Apesar do PROEJA abranger o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, neste trabalho, restringimos a análise ao Curso Técnico em Cooperativismo de nível médio, na modalidade EJA, na região do Mato Grande, do IFRN – *Campus* João Câmara. O objetivo geral do curso era formar o profissional para atuar na constituição, desenvolvimento e gestão das cooperativas através do planejamento e execução dos processos cooperativos nas diferentes áreas de atuação. Diante do que foi exposto, o nosso objeto de estudo é a avaliação da implementação do Curso Técnico na modalidade EJA a partir da seguinte questão metodológica norteadora, para o tipo de pesquisa que optamos realizar: em que medida os objetivos da implementação do Curso Técnico em Cooperativismo (PROEJA) foram atingidos com base nos fundamentos daquele programa?

Com isso, o objetivo geral da nossa pesquisa foi avaliar a implementação do Curso Técnico em Cooperativismo no *Campus* João Câmara do IFRN, na modalidade EJA, compreendendo o período entre 2009 e 2012. Dessa forma, buscou-se perceber os avanços e as contradições presentes nesse processo. Nesse sentido, a metodologia adotada consistiu em revisão bibliográfica, levantamento documental, entrevistas semiestruturadas e produção e coleta de fotografias.

Para elucidarmos a nossa pesquisa, dividimo-la em dois tempos metodológicos: Ex-ant e Ex-post. Por essa perspectiva, Cohen e Franco (1999)

nos esclarecem que as avaliações Ex-ant são aquelas realizadas na fase da formulação da política, com o intuito de verificar a sua viabilidade de implementação. Quanto às avaliações Ex-post, são aquelas que objetivam avaliar, durante ou após a implantação da política, os resultados atingidos no decorrer da formulação. Em conformidade com esse entendimento, apresentamos os seguintes tipos de avaliação: avaliação de processos, avaliação de resultados e avaliação de impactos.

A avaliação de processos é aquela que deve ser realizada enquanto a política se desenvolve. Cotta (1998) menciona que ela procura analisar se a política está sendo implementada de acordo com os seus objetivos. Assim, busca identificar as dificuldades que ocorrem na programação para que sejam corrigidas oportunamente. Já a avaliação de resultados investiga os efeitos de uma intervenção sobre o público-alvo (COTTA, 1998). Essa avaliação investiga os resultados imediatos através da análise de um contexto mais restrito do público-alvo da política.

Por outro lado, a avaliação de impactos busca estabelecer uma relação de causalidade entre a política e suas alterações nas condições sociais (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986) e captar o reflexo de uma intervenção em um contexto mais amplo, investigando se foram alcançados os resultados previstos. Cohen e Franco (1999) apresentam a avaliação participativa, que tem como objetivo suprir a ausência dos sujeitos beneficiados pela política.

Nossa pesquisa optou por uma escolha metodológica: realizar uma avaliação da implementação do Curso Técnico em Cooperativismo (PROEJA). Para tanto, uma avaliação com enfoque na implementação deve examinar os fatores que contribuem para a realização ou não dos objetivos da política pública (AZEVEDO 2010; CANO, 2006; BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007; NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2015; VIEIRA; ARCOVERDE, 2015). Com base nesse conceito, a função maior de uma Avaliação de Processo de Implementação é observar em que medida o programa que está sendo implementado atende às diretrizes que foram definidas no ato da sua formulação. No intuito de respondê-las, bem como de refletir criticamente sobre as respostas obtidas, utilizamos procedimentos metodológicos de natureza qualitativa em todas as fases da avaliação. Por conta disso, adotamos como procedimentos teóricos-metodológicos: revisão bibliográfica; levantamento documental; entrevistas

semiestruturadas; produção e coleta de fotografias, como mencionado anteriormente. Em consonância com essas circunstâncias, durante a investigação, utilizamos as seguintes técnicas para análise dos dados: transcrição, categorização e interpretação das entrevistas; e produção de quadros, gráficos e figuras.

Contudo, a metodologia de pesquisa é compreendida como um processo que organiza cientificamente o movimento reflexivo dos sujeitos na ação da reelaboração de conhecimentos, reafirmando as articulações entre atividade teórica e atividade prática. Para Ghedin e Franco (2008, p. 108), “a metodologia deve constantemente proporcionar as bases científicas das relações estabelecidas entre o ato de pesquisar e as novas compreensões que vão surgindo do diálogo do pesquisador com o mundo”. Amparada nesse pensamento, a metodologia ocupa um lugar de relevância, acolhendo um conjunto de procedimentos por meio do qual é possível identificar e estudar, de modo compreensivo, em confronto com os referenciais teóricos, a realidade que constitui o objeto de estudo.

Diante do que apresentamos, trataremos de conceitos novos no campo da educação considerando os seus significados sociais para obtermos informações suficientes a fim de modificar ou promover o debate em torno das políticas públicas.

Para a seleção dos entrevistados, partimos da premissa de que devíamos escolher “sujeitos que possuem informações diretamente relacionadas com os objetivos da entrevista” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 52), então elegemos cinco docentes que atuaram no curso: um professor que participou da discussão sobre a implementação e quatro que ingressaram no IFRN com o curso já em funcionamento.

Após a definição dos sujeitos, realizamos um contato inicial com cada entrevistado, levando em conta a sua disponibilidade. No dia 8 de novembro de 2019, realizamos a nossa primeira entrevista, dando sequência às demais, realizadas em outros dias e horários. Nesse contato, explicamos o objetivo da presente pesquisa e justificamos a escolha. Segundo Minayo (2014), ser pesquisador também é estar integrado ao mundo, uma vez que não existe conhecimento científico fora da realidade.

O contato inicial e a intermediação em tela aconteceram com a devida autorização da Direção Geral do *Campus* João Câmara, responsável pela

construção de um canal social entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos na pesquisa. A cada encontro realizado, através de um breve relato sobre a importância da participação de cada entrevistado, os sujeitos que concordaram em participar foram convidados a assinar um termo de consentimento esclarecido e receberam uma declaração de sigilo ético-científico, por meio da qual a pesquisadora se compromete a apenas utilizar as informações obtidas por meio das entrevistas para fins acadêmicos.

Diante disso, no termo de consentimento e esclarecimento, estava explícito o espaço para os codinomes, visando preservar a identidade dos entrevistados. Buscando construir uma organização cronológica das falas, acrescentamos aos codinomes a letra “D”, que representa, nesse caso, a palavra docente, mais o número correspondente à ordem da entrevista, dando origem aos seguintes codinomes: Silva D1, Souza D2, Costa D3, Félix D4, Momo D5. Visando facilitar a compreensão e visualização, elaboramos o seguinte quadro.

Quadro 1 – Codinomes dos sujeitos e informações sobre as entrevistas

Codinomes dos sujeitos	Ordem das entrevistas	Codinomes mais siglas de identificação	Datas das entrevistas
Silva	Docente 1	Silva D1	08/11/2019
Souza	Docente 2	Souza D2	08/11/2019
Costa	Docente 3	Costa D3	12/11/2019
Félix	Docente 4	Félix D4	13/11/2019
Momo	Docente 5	Momo D5	22/11/2019

Fonte: elaboração própria (2019).

Apresentadas as escolhas metodológicas e procedimentais, apresentamos a estrutura textual da dissertação, que se desenvolve em mais três capítulos. No segundo capítulo, está presente a realização de um estudo sobre a questão agrária e as perspectivas de desenvolvimento para o campo.

No terceiro capítulo, tratamos do debate específico sobre a Educação Profissional do Campo e o PROEJA, verificando as políticas, os embates em seu entorno e a dualidade histórica. Enquanto que, no quarto capítulo, discutimos a política que é objeto de estudo da pesquisa (o Curso Técnico de nível médio em Cooperativismo, na forma integrada, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, do IFRN – *Campus* João Câmara) e apresentamos a análise dos dados coletados em campo, conforme as categorias teóricas analisadas ao longo do trabalho. Essas categorias (mediação, totalidade e contradição), segundo Lukács

(2003), são fundamentais para a leitura da realidade a partir do materialismo-histórico e dialético.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos a introdução, na qual fazemos um breve recorte da história de vida pessoal e profissional da presente autora, com uma descrição que versa sobre a infância, a adolescência e as oportunidades de vida escolar diferentes, mas que levaram à graduação oferecida pela UFRN, à Especialização no IFRN – *Campus* João Câmara, no curso de Gestão Escolar para a Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, o qual é pioneiro no Brasil, e ao seu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN – *Campus* Natal Central, para a realização do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional. Destacamos também os motivos que levaram à realização da pesquisa, o interesse pelo objeto de estudo, o caminho metodológico, os objetivos e a estrutura textual da dissertação.

Já no segundo capítulo, há uma discussão sobre as origens agrárias do Estado brasileiro e as perspectivas de desenvolvimento para o campo; além disso, apresentamos o problema da concentração fundiária, percebido nas injustiças no campo e na reforma dessa desigual estrutura agrária que está concentrada nas mãos de poucos.

Com relação ao terceiro capítulo, vemos um debate específico sobre a Educação Profissional do Campo e o PROEJA, em que verificaremos as políticas, os embates e a dualidade histórica existente a partir de um contexto mais amplo das lutas sociais, do percurso do PROEJA ao longo da última década, o que tem orientado as políticas focais e compensatórias voltadas para esse público considerado vulnerável, bem como de uma análise da construção do PROEJA como política pública recente, marcada por embates e contradições.

No último capítulo, há a discussão sobre a implementação do Curso Técnico em Cooperativismo, na forma integrada (PROEJA), no *Campus* João Câmara do IFRN, a partir dos dados coletados em campo, conforme as categorias teóricas analisadas ao longo do trabalho.

Almejamos, em nossas considerações finais, abrir caminhos para novas contradições, enxergando a nossa síntese não apenas como o final de uma pesquisa, mas como uma abertura para a análise e superação das novas contradições; bem como contribuir com uma proposta de avaliação de políticas

públicas que tenha valor popular e democrático, visando aproximar os sujeitos beneficiários da política às demais fases do ciclo para que eles possam solicitar ao poder público as devidas mudanças nas políticas públicas, respondendo às suas demandas históricas.

2 AS ORIGENS AGRÁRIAS DO ESTADO BRASILEIRO E AS PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO NO CAMPO

No presente capítulo, realizamos um estudo sobre a questão agrária e as perspectivas de desenvolvimento no campo. Para a análise da questão agrária, foram consultados autores com reconhecida contribuição no que diz respeito à temática deste capítulo, tais como Ianni (1984), Gorender e Stédile (2004), Prado Júnior (2007), entre outros; além dos documentos oficiais, para melhor compreender a referida questão e as perspectivas de desenvolvimento.

As origens agrárias do Estado brasileiro sempre estiveram presentes na sociedade, então é possível dizer que os momentos notáveis da história da sociedade tiveram influência da questão agrária, em que se destacam as rupturas políticas das últimas décadas, sendo que o Brasil já é um país bastante urbanizado e industrializado.

Ademais, é importante lembrar que um dos fundamentos centrais da Educação do Campo refere-se à articulação de seus postulados como entendimento da necessidade da construção de um novo projeto educativo com especificidades, como já evocam as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002), cuja centralidade é a busca pela garantia das condições dignas de vida para todos, o que exige redistribuição de renda, terra, poder e conhecimento.

Visto que a especificidade da Educação do Campo em relação a outros diálogos sobre educação se deve ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do contexto no qual ela se enraíza. Sua base de sustentação é a de que o campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola, como espaço de vida, de produção de relações sociais, de produção de história, cultura e conhecimento, de luta e de resistência dos sujeitos que nele vive.

Neste capítulo, veremos a relação entre o Estado e a questão agrária no Brasil, buscando analisar o histórico e os efeitos da globalização; o desenvolvimento e o trabalho no campo, desenvolvendo uma discussão em prol de economia solidária e cooperativa; os desafios e vínculos entre educação e trabalho através da perspectiva politécnica.

2.1 O Estado e a questão agrária no Brasil: histórico e efeitos da globalização econômica

A sociedade brasileira sempre esteve marcada por sua dimensão agrária. A respeito das alterações ocorridas desde a extinção da escravatura, continuam sendo importantes as bases agrárias da sociedade nacional. A industrialização e a urbanização, que se acentuaram desde 1930, modificaram largamente o mundo agrário. Podemos falar da industrialização e da urbanização do campo como uma revolução na agricultura do ponto de vista das classes dominantes (IANNI, 1984).

É forte a presença do mundo agrário no meio urbano; a cidade e a indústria não deixam de ter raízes agrárias em termos sociais, econômicos, políticos e culturais. As “classes sociais, agrárias e urbanas misturam-se e influenciam-se em muitos lugares. Ao lado das peculiaridades regionais ganham dimensões nacionais” (IANNI, 1984, p. 252).

Sabemos que ocorrem surtos de rearticulação entre a cidade e o campo, mas não deixam de se recriar especificidades entre os dois. Os encadeamentos da economia local com a nacional e a internacional produziram efeitos econômicos correlatos ou criaram condições econômicas para outras atividades. Segundo Ianni (1984, p. 253),

todos os principais aspectos da questão agrária revelam que, assim como a cidade vai ao campo, o campo vai à cidade. O caminho de ida é sempre o caminho de volta, revolta. Nesse sentido, do mesmo modo que o Estado desenvolve diretrizes e atividades para organizar a agricultura, também a agricultura ressoa nas diretrizes do Estado. A questão agrária é um elemento importante para explicar as diversas formas adquiridas pelo Estado, como as principais rupturas ocorridas em sua história.

Ainda no que se refere a essa questão, Ianni (1984, p. 254) revela:

Trata-se do Exército, da Igreja, do Imperialismo e dos Intelectuais. São esses os principais elos dos diferentes blocos que constituem o Estado Nacional. São nesses elos que se polarizam as relações e os antagonismos de classes que fundam o movimento da sociedade e do Estado.

Nesses termos, a Monarquia, a República, a Abolição, a Proclamação da República, a Revolução de 1930, a deposição de Vargas em 1945, o Golpe de Estado de 1964 e outros acontecimentos polarizam as relações que fundam o movimento da sociedade e do Estado.

Como podemos perceber, a agricultura é um setor produtivo que tem sofrido com as dificuldades no desenvolvimento de conhecimento, assim refletindo

o caráter dependente da economia agrária brasileira. A má qualidade das informações estatísticas sobre a realidade brasileira sempre angustiou os estudiosos dos problemas nacionais. Na verdade, “pode-se dizer que a deficiência no conhecimento de si própria é uma das características do subdesenvolvimento. Afinal, informação é poder” (NETTO, 1998, p. 154).

Todavia, a partir de 1950, os censos agropecuários do IBGE passaram a ter maior credibilidade, trazendo informações sobre o mundo da produção agrária. Então, em 1966, o Comitê Internacional para o Desenvolvimento Agrário (CIDA) publicou um estudo sobre as estruturas agrárias nos países latino-americanos, permitindo o conhecimento sobre a economia rural no continente. Em novembro de 1964, foi aprovado o Estatuto da Terra, que era uma expressão legal da corrente reformista, como aponta Netto (1998, p. 155):

A grande motivação dessa proposta reformista era gerada pelos temores da revolução socialista, vitoriosa em Cuba desde 1959. Para os interesses da burguesia dominante, era melhor entregar os anéis ou as terras dos latifundiários, que perder os dedos. Criar uma classe forte média no campo era o objetivo estratégico da política que o Brasil, foi impulsionada pelo o governo militar de Castelo Branco.

É importante lembrarmos que, nesse período, o Estatuto da Terra foi considerado a mais progressista lei agrária dos países latino-americanos, facilitando a desapropriação dos latifúndios com a reaglutinação dos minifundiários.

Hoje, na economia globalizada, com a grande maioria da população residindo nas cidades e havendo um enorme avanço tecnológico visto no campo, o desenvolvimento brasileiro assume características diferentes de épocas passadas. No entanto, a miséria continua se fazendo presente na cidade também. Antes, a pobreza advinha, principalmente, da terra improdutiva, da negação da produção. “O sucesso no enfrentamento desse desafio depende da correta compreensão sobre a realidade atual, especialmente quando se considera a questão agrária” (NETTO, 1998, p. 157).

Nesse contexto, ressaltando duas vias de desenvolvimento agrário no Brasil, Gorender e Stédile (2004, p. 33-34) apresentam estas duas linhas de desenvolvimento econômico no campo brasileiro:

A linha do latifúndio permeado de formas camponesas (plantagem ou latifúndios pecuários) que se transforma, com maior ou menor lentidão, em empresas capitalistas; a linha da pequena exploração de caráter camponês-familiar independente (sitiantes, posseiros, pequenos arrendatários e parceiros autônomos), a qual, com a expansão geográfica

e a intensificação dinâmica do mercado interno, aumenta seu grau de mercantilização e, por consequência, diminui seu grau de economia natural.

Compreendemos, então, que a primeira linha só pode ser aceita por analogia e com ressalva bem clara, pois não se trata de um desenvolvimento a partir do Feudalismo. A segunda linha é a economia estritamente familiar, mas por inteiro mercantilista, que vende tudo que produz. Sob essa ótica, Araújo (2005, p. 13) enfatiza que:

A questão agrária compreende relações de poder econômico e político-cultural entre diferentes sujeitos com interesses e perspectivas diferenciadas em torno da propriedade da terra e seus múltiplos usos no capitalismo e, sobretudo na particularidade brasileira.

Sendo assim, a existência de uma questão agrária não é um consenso entre os que estudam agricultura no país. Por fim, é importante destacar que, a partir das teorias analisadas, há correntes que negam a existência dessa questão em face das transformações ocorridas no campo e outras que reafirmam a sua existência e a urgência de uma reforma agrária, que seja não apenas social, mas também como parte de um projeto de desenvolvimento para o país.

É notável que os acontecimentos têm a ver com o jogo das classes sociais rurais e urbana; nesse ponto, percebemos a presença e a influência da questão agrária. Entendemos que ela está diretamente relacionada ao modo de produção geral da sociedade, ou seja, a forma de produzir na terra está ligada à maneira de produção maior da sociedade, e pode ser entendida como a relação do modo de produção da sociedade com o uso da terra. Isso quer dizer que a maneira como a terra é organizada para a produção está diretamente ligada ao modo de produção da sociedade. Visto que no Brasil não houve preocupação com a qualidade social dos camponeses, as bases se fundamentaram a partir dos interesses das classes dominantes.

Assim, a questão agrária compreende relações de poder econômico e político-cultural entre diferentes sujeitos com interesses e perspectivas diferenciados em torno da propriedade de terras e seus múltiplos usos no capitalismo, sobretudo na particularidade brasileira, uma vez que os assentamentos emergem da luta desigual na demanda por parte de terra entre os grupos e setores sociais.

É imprescindível sabermos que tudo tem suas raízes, então é preciso buscar fontes nas quais possamos obter dados coerentes a respeito da reforma

agrária. Essa reforma vem ganhando um impulso considerável por meio das pressões vindas de baixo ou através de iniciativas oficiais, direta ou indiretamente, estimuladas por elas. Prado Júnior (2007, p. 128) afirma que “essa radicalização do homem do campo que se mostra cada vez mais decidido a lutar por melhores condições de vida, as esferas oficiais se mobilizam”.

Agricultura nada mais é do que um segmento desse complexo, um segmento com características próprias e no qual a sociabilidade se alterou significativamente; podemos designá-lo por padrão agrário moderno as atividades agrárias. O processo da reforma agrária tem seu desfecho quando o Estado faz a concessão de uso de uma gleba de terra, cujo tamanho varia conforme a região, a um pretendente para que o cultive. Ao conjunto de lotes numa determinada área, dá-se o nome de assentamento, e o beneficiário é chamado de assentado.

Entre a instalação do assentamento e sua implantação, o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) prevê 18 meses de duração. Nesse período, os assentados recebem créditos referentes à alimentação, ao fomento agropecuário e à habitação. O valor médio desses créditos, a fundo perdido, gira em torno de R\$ 2,8 mil por assentado. A fase de consolidação dura em média três anos e meio. Nesse tempo, os assentados recebem os créditos de produção do Programa de Crédito Especial da Reforma Agrária (PROCERA) de R\$ 13 mil, a juros de 1,15% ao ano, 10 anos para pagamento, três anos de carência e rebate de 40%. Quando o INCRA julga que o assentamento está em condições de levar vida própria, ele se torna emancipado.

2.2 Desenvolvimento e trabalho no campo: outra economia é possível?

A princípio, a agricultura é vista como uma atividade reveladora das relações profundas entre as sociedades humanas e o seu entorno. Essas revelações eram entre os grupos humanos e a natureza. Para Santos (2003), o desenvolvimento da civilização atribui ao homem uma capacidade cada vez maior de alterar dados naturais, através do aprofundamento das técnicas e de sua difusão, de reduzir a importância do seu impacto e de modificar, por meio da organização social, a importância dos seus resultados.

Entendemos que a atividade agrícola, nos últimos séculos, tem marcado a humanização e a mecanização do espaço geográfico, o que revela uma

considerável mudança na constituição de um meio geográfico. Essa mudança pode ser denominada “[...] por meio técnico-científico-informacional, característico não apenas da vida urbana, mas também do mundo rural, tanto nos países avançados como nas regiões mais desenvolvidas dos países pobres” (SANTOS, 2003, p. 89). Nesse sentido, a agricultura é responsável por mudanças profundas quanto à produção agrícola e à vida das pessoas.

Com base no entendimento do que se refere ao nível de enfrentamento do problema da exclusão e em nível de políticas públicas, ainda mais recentemente, emergiram alternativas de organização do trabalho e formas mais solidárias de produzir e distribuir bens e serviços materiais e imateriais, que têm sido denominadas de economia solidária.

A cidade é um polo indispensável ao comando técnico da produção, a cuja natureza se adapta, é um lugar de residência de funcionários da administração pública e das empresas, mas também de pessoas que trabalham no campo e que sendo agrícolas, são também urbanas, isto é, urbano-resistentes (SANTOS, 2003, p. 91).

Nessa perspectiva, a cidade tem um papel de comando técnico da produção, sendo bastante amplo, além de um papel político frente a essa mesma produção. “[...] Trata-se de uma produção local mista, matizada, contraditória de ideias. São visões do mundo, do país e do lugar elaboradas na cooperação e no conflito” (SANTOS, 2003, p. 92). Esse processo é visto como uma emergência da cidade como um lugar político com o papel de regular o trabalho agrícola.

O processo acima descrito é aquele pelo qual se apresenta uma difusão avançada, pois a centralidade está nas exportações e importações com as quais se materializa o chamado mercado global. Podemos aqui imaginar outro cenário, no qual a produção ocorre através de uma integração solidária.

Nesse sentido, Santos (2003, p. 111) enfatiza que esse território “[...] não é apenas o lugar de uma ação pragmática e seu exercício comporta também uma ponte da vida. Uma parcela de emoção, que permite aos valores representar um papel”. Trata-se de um território que prioriza a realização plena da vida, de modo que esse espaço seja para a capacidade plena de servir à plenitude do homem. Para isso, outra globalização supõe uma mudança radical das condições atuais, de modo que a centralidade de todas as ações seja localizada no homem (SANTOS, 2003).

Conforme mencionamos, o mundo de hoje também autoriza outra

percepção da história, abrindo lugar para essa nova maneira de enxergar a globalização, permitindo distinguir aquilo que já é dado e que existe como fato consumado, sendo possível o que não foi realizado, vistos um e outro de forma unitária. Diante do que é o mundo atual, podemos perceber que seu destino vai depender de como suas disponibilidades e possibilidades serão aproveitadas pela política, uma vez que essa globalização atual não é irreversível. Na base da atividade econômica, está o trabalho; é através dele que se torna possível a produção de qualquer bem, criando valores que constituem a riqueza social. Os estudos de Netto (1998, p. 18) afirmam que

o trabalho se especifica por uma relação imediata entre o seu sujeito (aqueles que o executam homem em sociedade) e o seu objeto (as várias formas da natureza orgânica e inorgânica). Seja um machado de pedra lascada ou uma perfuradora de poços de petróleo com comando eletrônico, entre o sujeito e a matéria natural há sempre um meio de trabalho, um instrumento (ou um conjunto de instrumentos) que torna mediada a relação entre ambos.

Ele ainda afirma que o trabalho implica um movimento indissociável em dois planos: subjetivo e objetivo. Assim, a realização do trabalho se constitui como uma objetivação do sujeito que o efetua. No contexto da economia, cuja construção se encontra ainda e tão somente em curso, o trabalho esbarra em preconceitos. Sobre isso, Braudel (1987, p. 8-9) diz que o que

parece primordial, na economia pré-industrial, com efeito, é a coexistência das rigidezes, inércias e ponderosidades de uma economia ainda elementar, com os movimentos limitados e minoritários, mas vivos, mais possantes, de um crescimento moderno. De um lado, os camponeses em suas aldeias que vivem de um modo quase autônomo, quase em autarquia; do outro, uma economia de mercado e um capitalismo em expansão, que se dilatam imperceptivelmente, se forjam pouco a pouco, já prefiguram o próprio mundo em que vivemos.

Portanto, há dois universos pelo menos, dois gêneros de vida nos quais as massas respectivas se explicam uma pela outra. De acordo com Silva (2002, p. 101),

a terminologia economia solidária pode servir para designar práticas econômicas populares que estão fora assalariamento formal, como comércio ambulante, pequenas oficinas, serviços autônomos, artesanato, confecções de costuras, englobando ações que são individualizadas e outras que agrupam pessoas onde o sentido da coletividade precisa ser enfocado, provocando a solidariedade na produção da atividade econômica, propriamente.

Podemos considerar que a economia solidária é entendida como uma modalidade de economia popular e de práticas econômicas de sobrevivência. Para uma melhor compreensão dessa política pública, é preciso ter em mente que

a demanda chega ao cenário sociopolítico do país no lastro de alguns anos de experimentações e articulações políticas envolvendo Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos sociais, igrejas e sindicatos. Elas ganham sentido no amplo processo reformista dos anos de 1990, que desqualificou o Estado como instância política e de proteção social, e também no giro dos movimentos sociais na perspectiva de uma ação mais testemunhal.

Nos anos de 1980 e 1990, foram se processando experimentações de práticas econômicas, mas, entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, ganha expressão um movimento de articulação de sujeitos políticos, valores e perspectivas sociais. Sob esse contexto, Silva (2008, p. 106) apresenta um histórico da economia solidária no Brasil, conforme o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Histórico da economia solidária no Brasil

DATAS	DESCRIÇÃO
1980-1990	Primeira experiência da economia solidária.
1998	Encontro Latino-Americano de Cultura e Socioeconomia Solidária, em Porto Alegre/RS.
1995-2000	Experiências das políticas públicas regionais da economia solidária.
1997-2001	Articulação Internacional.
2000	Primeiro Encontro Brasileiro de Cultura e Socioeconomia Solidária, em Mendes/RJ; Rede Brasileira de Socioeconomia Solidária (RBSES).
2001-2004	Fórum Social Mundial.
2001	Grupo de Trabalho Brasileiro de Economia Solidária; Rede Global de Socioeconomia Solidária.
2002	Primeira Plenária Brasileira de Economia Solidária.
2003	I Fórum Social Mundial – Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, recém-empossado; II Plenária Brasileira de Economia Solidária; Secretaria Nacional de Economia Solidária; III Plenária Brasileira de Economia Solidária; Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES), em Brasília/DF; Fórum Nacional de Gestores de Políticas Públicas de Economia Solidária.

Fonte: elaboração própria (2019).

Diante do que foi exposto, fica evidente que, no processo de constituição nas plenárias, o Fórum Brasileiro de Economia Solidária se organiza atualmente com a Secretaria Executiva, os Fóruns Estaduais e a Coordenação Nacional. Por meio dessas práticas econômicas, há um chamado ao comércio justo, ético e solidário.

A economia solidária é definida como um conjunto de atividades

econômicas de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito organizadas sob a forma da autogestão. Ela compreende uma variedade das práticas econômicas e sociais organizadas sob a forma de cooperativas, associações, clubes de troca, empresas autogestionárias, redes de cooperação, entre outras, que realizam atividades de produção de bens, prestação de serviços, finanças solidárias, trocas, comércio justo e consumo solidário. Trata-se de uma forma de organização da produção, consumo e distribuição de riqueza centrada na valorização do ser humano e não do capital, que é caracterizada pela igualdade. Sendo assim, Ribeiro, Farenzena e Grabowski (2012) enfatizam que:

O exercício da cidadania municia os cidadãos com recursos para se inserirem na sociedade e para progredirem no trabalho, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, principalmente, ao enfatizar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (RIBEIRO; FARENZENA; GRABOWSKI, 2012, p. 122).

A economia solidária é vista como uma alternativa inovadora para a geração de trabalho e inclusão social na forma de uma corrente do bem que integra quem produz e quem vende, quem troca e quem compra. Seus princípios são: autogestão, democracia, solidariedade, cooperação, respeito à natureza, comércio justo e consumo solidário. Também preconiza o trabalho como um meio de emancipação humana dentro de um processo de democratização econômica. Netto (1998, p. 31) afirma que:

No modo de produção encontra-se a estrutura (ou base) econômica da sociedade que implica a existência de todo um conjunto de instituições e de ideias com ela compatível, conjunto geralmente designado como superestrutura e que compreende fenômenos e processos extraeconômicos, as instâncias jurídico-políticas, as ideologias ou formas de consciência social.

Nesse sentido, esses dois pontos apresentam os modos de produção no que diz respeito às leis de desenvolvimento. Os estudos de Gorender e Stédile (2004) abordam as relações de produção da agropecuária. É pertinente informar que essas relações de produção da agropecuária brasileira, aliadas ao do trabalho vigente na grande exploração rural, ocupam posição ímpar e privilegiada no fundamento da estrutura agrária do país. Gorender e Stédile (2004, p. 230) reafirmam que

a relação entre a agricultura e a agroindústria é designada pela agroindustrialização das atividades agrárias. A participação da agroindústria nos respectivos complexos aponta igualmente para o predomínio de São Paulo, se bem que aqui como na participação da agricultura a diferença diminuiu um pouco, o que não aconteceu com a

indústria para a agricultura [...].

Dessa forma, as relações entre industrialização e agroindustrialização do campo revelam a atual convivência entre indústria e agricultura, cuja forma recebe o nome de complexo agroindustrial, levando-se em conta que a agricultura é um segmento desse complexo, com características próprias, no qual a sociabilidade se alterou significativamente.

Sobre esse pressuposto, apresentamos também a ideia de cooperativismo no Brasil, que despontou no século XIX. O cooperativismo foi trazido pelos europeus e difundido através de cooperativas agrícolas e de consumo no campo e na cidade, respectivamente. Conforme a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB)¹, o Movimento Cooperativista Brasileiro, que surgiu no final do século XIX, foi estimulado por funcionários públicos, militares, profissionais liberais e operários para atender às suas necessidades.

No Brasil, o cooperativismo é legalmente representado pela OCB. A lei que rege o cooperativismo no Brasil é a Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971, que define, no art. 3º, a cooperativa como uma “sociedade de pessoas com formas de natureza jurídica própria, não sujeitas à falência, organizadas para prestar serviços aos associados e sem finalidade lucrativa própria” (BRASIL, 1971, n. p.).

Etimologicamente, o termo cooperação se originou do verbo latino *cooperari*, que significa operar juntamente com alguém. Cooperação tem como fim a prestação de auxílio para o benefício comum; do ponto de vista sociológico, é uma forma de integração social e pode ser entendida como uma açãoconjugada na qual as pessoas se unem de modo formal ou informal para alcançar o mesmo objetivo. Na concepção de Vianna e Farace (1999, p. 17),

Cooperativa é a união de esforços de uma comunidade ou de um segmento na busca de benefícios impossíveis de serem alcançados individualmente. É uma forma avançada de organização que, além de seu visado desenvolvimento econômico, permite aos seus integrantes, por meio da união e da participação de todos, a sua evolução social.

Dessa maneira, entendemos que as cooperativas são consideradas entidades singulares e podem ser vistas como uma sociedade de pessoas cujo objetivo é a prestação de serviços e não o lucro. Partindo dessas teorias, bem como da análise da trajetória do desenvolvimento econômico, entendemos que o

¹Organização das Cooperativas Brasileiras. História do Cooperativismo. Disponível em: <https://www.ocb.org.br/historia-do-cooperativismo>. Acesso em: 10 jan. 2018.

êxito dessas organizações depende da aplicação dos princípios cooperativistas e de suas relações com o Estado e as outras instituições de apoio. Sendo assim, a economia solidária é vista como um campo em construção que envolve uma pluralidade de experiência, produção e prestação de serviços realizados por trabalhadores rurais. E que, a partir desse esforço, venha a atender às suas necessidades de sobrevivência, de reprodução, culturais, socioeconômicas, de saúde e educacionais através da coletividade.

Ressaltamos ainda que as cooperativas promovem a educação e a formação dos seus membros, dos representantes eleitos e dos trabalhadores, de forma que estes possam contribuir, de maneira eficaz, para o desenvolvimento das suas cooperativas. Elas informam ao público em geral, particularmente aos jovens e aos líderes de opinião, sobre a natureza e as vantagens da cooperação, visto que a boa prática cooperativista, sua expansão entre os diferentes públicos e a sustentabilidade do empreendimento requerem a preparação dos atores internos – representados pelos associados, dirigentes (conselheiros e diretores) e demais colaboradores, inclusive a conscientização do público em geral sobre as especificidades e os apelos do cooperativismo.

2.3 Desafios e vínculos entre a educação e o trabalho na perspectiva politécnica

Segundo Saviani (1994), na década de 1980, o cenário educacional brasileiro foi palco de um forte debate, cujo centro se encontrava em disputa pela reestruturação do sistema educacional exigida durante o regime autoritário instaurado pelo Golpe Militar em 1º de abril de 1964. Com essa política brasileira, o campo da saúde pública passava por um processo catártico de repensar profundamente o seu passado recente e de instaurar, a partir daí, as novas bases para a aventura da reconstrução da cidadania usurpada e reprimida. Foi nesse contexto histórico que renasceu, no cenário educacional brasileiro, o debate sobre a concepção de educação politécnica trazida por Saviani. O presente subcapítulo enfatiza fundamentalmente dois aspectos. Em primeiro lugar, tentaremos traçar um panorama do debate brasileiro sobre a politécnica; em segundo, serão abordados os limites e as perspectivas do debate nesse novo contexto, marcado por quase 15 anos de política neoliberal.

Na sociedade capitalista, sempre se pode perceber que as regras são ditadas a favor do interesse direcionado pelo capital, principalmente no campo educacional, em que prevalece a necessidade constante da formação da força de trabalho necessária ao sistema produtivo, sendo essa relação estabelecida entre educação e trabalho subordinado ao capital. Nesse cenário, para a compreensão da proposta de educação politécnica, é necessário compreender as relações entre trabalho, educação e ser humano ao longo da história. Conforme apresentado por Saviani (1994), várias mudanças ocorreram no modo de produção capitalista.

Saviani nos mostra o texto preliminar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) da época em que estava sendo discutido, especificamente o art. 35, que fala sobre a educação escolar de 2º grau, a qual “[...] tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (SAVIANI, 1994, p. 20). O texto preliminar passou por alguns anos de debates e, após tudo isso, a nova LDB foi promulgada em dezembro de 1996. Saviani, analisando o texto dessa nova Lei, no que tange ao Ensino Médio, comenta:

Essa ideia de Politécnica, que havia orientado a elaboração da proposta preliminar por mim apresentada, foi se descaracterizando ao longo do processo, restando dela, na lei, apenas o inciso IV do art. 35 – que proclama como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”, reiterado pelo inciso I do parágrafo primeiro do art. 36 – “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (SAVIANI, 1997, p. 213).

Sobre tudo isso, o autor ainda ratifica o que foi exposto por esse ensaio, pois entende que “esse desfecho era previsível” (SAVIANI, 1997). Mesmo porque, “em curto prazo, teríamos que caminhar bastante antes de poder viabilizá-la. Há certas mudanças sociais que necessitam ser desenvolvidas no âmbito político e econômico para que uma proposta como essa possa se viabilizar” (SAVIANI, 1997, p. 213).

O autor ainda explica que:

Passados mais de dez anos, se por um lado o avanço tecnológico vem evidenciando a relevância dessa discussão, por outro lado, as condições políticas traduzidas nos mencionados conflitos, disputas e jogo de interesses tornaram a situação ainda mais adversa. “Esse quadro está refletido no texto da nova LDB” (SAVIANI, 1997, p. 214).

Logo após a promulgação da nova LDB, o governo brasileiro retirou do

Congresso Nacional seu anteprojeto de lei, que regulamentaria os artigos sobre a Educação Profissional contidos na recente lei educacional promulgada. Em vez do debate democrático, o Executivo optou por impor a regulamentação como Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Esse decreto estabelece, no art. 2º, que a Educação Profissional tenha por objetivo: “III – qualificar e requalificar para o mercado de trabalho jovem e adulto com qualquer nível de escolaridade” (BRASIL, 1997). Ideia parecida se pode perceber no art. 4º, o qual fala sobre a abrangência da Educação Profissional e traz em um dos incisos: “I – básico – destinado à qualificação e requalificação básicas de trabalhadores independentes de escolaridade” (BRASIL, 1997).

Em relação à educação politécnica, estruturada com base na necessidade da apreensão dos processos de produção do conhecimento subjacentes ao trabalho e às bases científicas, técnicas e de gestão comuns a esses processos, não se pode apoiá-la numa visão ingênua das virtuosidades da atual revolução científico-tecnológica, tampouco pode ser construída sob a perspectiva de que o modo de produção capitalista é insuperável.

Portanto, Kuenzer (2002, p. 87) sinaliza na direção de que a politecnia, no contexto da formação dos trabalhadores, é, também, fundamentalmente, uma questão de natureza epistemológica, posto que

a politecnia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles sempre reconstruídas no movimento da história.

Entretanto, a defesa, atualmente, de uma educação que tenha por horizonte a Politécnica passa necessariamente pela negação do avanço do capital sobre o trabalho, evidenciando a negação de uma pedagogia societária baseada no cinismo e enfatizada pela negação de uma educação escolar fragmentada e direcionada à competitividade e à empregabilidade, caracterizada, enfim, pela afirmação da solidariedade e da liberdade humana.

Sendo assim, a escola, conforme Caldart (2011), propõe regras e validações que buscam moldar o sujeito educado. Os tempos, os espaços e a linguagem validados pela escola interiorizam-se no sujeito não apenas o instruindo intelectualmente, mas formatando também seus valores, em especial os valores sobre si mesmo (FRAGO; ESCOLANO, 1995).

Entre as regras que são propostas, está a organização do tempo: entre os tempos de estudar e os tempos de brincar, vemos a valorização de atitudes que são consideradas estudo ou perda de tempo, relevantes ou irrelevantes, atividades produtivas ou improdutivas. Assim, por meio das regras, das organizações adotadas, dos valores proferidos, a escola conserva uma relação com o conhecimento, que é de subordinação – o conhecimento, nas relações tradicionalmente presentes na maioria das escolas, é uma propriedade do professor, somente ele pode repassá-lo para os estudantes. Aprender o conhecimento, nesse contexto, é reproduzir o conhecimento que é do professor.

Dessa maneira, podemos constatar que as políticas públicas têm institucionalizado as relações dos poderes político, econômico e social existentes. Estes não têm interesse em garantir a formação dos educandos, sejam eles do campo ou mesmo da cidade, de forma concreta no sentido do conhecimento sistematizado, teoricamente e cientificamente, até porque não romperam ainda com as políticas coronelistas e das oligarquias agrárias, ou seja, ainda vivemos e mantemos a chibata senhorial (SAVIANI, 2006; FRIGOTTO, 1995).

Diante do exposto, é perceptível que a educação escolar, que atende aos sujeitos do campo, geralmente não corresponde a uma formação crítica que os torne protagonistas de suas vidas. Portanto, a Educação do Campo se volta para o vínculo com a essência humana de sua existência, associando sua formação com sua produção material decorrente de sua relação com o mundo do trabalho, reafirmando novos padrões de relações sociais através de outros valores e compromissos políticos para com as lutas sociais, as quais encaram as contradições envolvidas nesses processos (SILVA, 2002). A escola pública do campo, proposta pelos seus protagonistas, pauta-se numa construção coletiva que valoriza a identidade cultural das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos do campo, permitindo que a comunidade reflita sobre suas condições de criação e recriação de subsistência². Ainda segundo Silva (2002), essa identidade pertence

²Destacamos que, para que a escola e outros processos educativos que se desenvolvem nas relações e nas práticas sociais vislumbrem uma nova identidade e projetos, devem “[...] disputar a escola e os processos formativos e de conhecimento em seu interior, mas na perspectiva de superação da escola e da sociedade capitalista e seus valores” (FRIGOTTO, 2011, p. 11). Quando tratamos do termo protagonista, estamos nos referindo aos sujeitos, às lideranças, aos intelectuais orgânicos forjados no sofrimento e na luta solidária dos múltiplos espaços do campo que internalizaram algumas lições, como aquelas de Florestan Fernandes e Antônio Gramsci, como explicita Frigotto (2012).

a um coletivo e também se modifica e se transforma.

Nessa perspectiva, o currículo escolar do campo se volta para elementos teóricos e práticos capazes de oferecer a reflexão sobre a construção de uma proposta curricular que atenda e permita construir e reconstruir a identidade desses sujeitos. Por isso, os educadores e as educadoras não podem negar o sistema educacional, mas, sim, incorporar a realidade de cada um dos que compõem a escola e, principalmente, os contextos históricos e culturais dos sujeitos.

É pertinente salientar que a educação politécnica é um dos pilares da educação dos trabalhadores e não a sua totalidade; na Pedagogia do movimento, o politecnismo é uma dimensão a ser incorporada com mais força na discussão da matriz formativa do trabalho e da concepção geral do trabalho como princípio educativo.

Como mostra Caldart (2015), a proposta pedagógica do Movimento dos Sem Terra (MST) está vinculada a princípios organizativos que fundamentam a existência do próprio movimento. A autora afirma que há um projeto da sociedade vinculado ao ser humano. Freire (1978) o reforça evidenciando o projeto da humanização. Esse ser humano, por sua vez, constrói-se na atuação coletiva do movimento, através da intencionalidade pedagógica de cada momento que se vive no MST. As pedagogias que foram assumidas nasceram da luta cotidiana do movimento, que, segundo a mesma autora, são: Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura e Pedagogia da História.

Os pesquisadores em educação que abordam a questão da politécnia primeiramente assumem que o trabalho humano é, inevitavelmente, cada vez mais mediado pela tecnologia. Conforme refletimos sob a luz das teorias, não se devem buscar, nas formas “primitivas” de trabalho, na defesa do artesanato, nos métodos pedagógicos firmados na relação mestres-aprendizes, as bases da concepção da educação politécnica. Para a politécnia, em conformidade com Caldart (2011, p. 90),

a relação entre trabalho e educação é de natureza ético-política e tem por fundamento uma crítica ao modo como a riqueza aqui entendida em seu sentido amplo como campo de possibilidades da existência humana é produzida e apropriada socialmente.

Nesse mesmo texto, a autora expõe que a formação unilateral e o

correspondente trabalho pedagógico com as diferentes matrizes formadoras do ser humano fazem parte do plano da estratégia. Por conta disso, a formação unilateral deve ser a perspectiva do trabalho educativo no presente, dentro dos limites que são impostos pelo quadro atual das contradições no qual os inserimos. Ela também diz que as circunstâncias (trabalhadas) de cada local permitirão diferentes níveis de avanços, mas que implicam em ter clareza e estratégia (CALDART, 2011, p. 34).

Relacionando às questões anteriores, os estudos indicaram um desafio: a pertinência em pesquisar melhor sobre a relação entre agricultura camponesa e a educação politécnica, além das suas implicações. A questão se torna, então, procurar esclarecimentos sobre como as inovações tecnológicas vêm “implicando” a politecnicidade, isto é, em que medida as mudanças nos processos de trabalho estariam contribuindo para a efetivação de uma formação politécnica. Parece-nos que a perspectiva da economia solidária, do trabalho cooperativo ou da formação politécnica para ou por essas perspectivas da formação humana integral e da própria organização para o trabalho emancipatório requerem concepções e as práticas formativas para além de mera oferta estritamente técnica.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E O PROEJA: POLÍTICAS, EMBATES E A DUALIDADE HISTÓRICA

Neste capítulo, pretendemos promover uma discussão sobre a relação entre a Educação Profissional do Campo e o PROEJA, analisando alguns fundamentos, concepções e práticas. Compreender essa relação tem uma importância histórico-política central, pois o campo empírico da pesquisa é completamente permeado por essa compreensão histórico-política-espacial. Para isso, exibimos a seguinte estrutura para este capítulo: a trajetória histórica e política dos movimentos sociais e populares do campo e da EJA; a ação de continuidade e descontinuidades das iniciativas governamentais para os sujeitos do campo e da EJA; a Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo, verificando o marco legal, as diretrizes e as experiências. No que se refere ao presente capítulo, temos como sustentação teórica os estudos de Azevedo (2007); Azevedo, Azevedo e Azevedo (2017); Arroyo (1999) e Caldart (2011). Cada um dos subtópicos nos remete a um diálogo sobre a garantia do direito à educação de qualidade para jovens adultos trabalhadores.

3.1 Histórico, fundamentos e algumas experiências

A Educação do Campo, na perspectiva de uma política com foco e identidade própria, tem sido debatida desde o final dos anos de 1990, cuja problemática é historicamente permeada por embates, contradições e negações, principalmente quando se trata de atender aos mais desfavorecidos e desprovidos de direitos, cujo termo, que foi e ainda vem sendo usado oficialmente, está associado às concepções de ordem socioeconômica, política e ideológica, que se fundamentam em concepções mais específicas, diferenciando-se do espaço urbano. Para Azevedo (2010, p. 85), as principais características que diferenciam o meio rural do urbano são:

- a) a baixa densidade populacional; b) o uso econômico predominantemente agropecuário; c) os moradores têm um perfil que se caracteriza pelo pertencimento às pequenas coletividades e às relações particulares com o espaço; d) a cultura se identifica e representa especificamente o meio rural; e) os sujeitos se relacionam com a natureza por meio de práticas e de representações particulares, tendo relação com o espaço, o tempo, a família, as crenças, os costumes, entre outros aspectos, que se diferenciam da cidade; f) as vivências coletivas

resultam das relações e dos interconhecimentos sociais; g) menor diferenciação e mobilidade socioespacial; h) posse da terra como o centro do sistema político-econômico.

De acordo com o autor, o documento que fundamentou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo mostra que, apesar do país ter a sua origem assentada nas bases agrárias, os primeiros textos constitucionais – 1824 e 1891 – sequer mencionaram a educação rural. Analisando essa situação no final do Império e no início da República, período em que se estruturava o sistema de instrução elementar no Brasil, a realidade também mostra que se trata de um processo conflitivo, que trespasa a política de instrução elementar e do ensino técnico agrícola.

Ainda em Azevedo (2010), identificamos que havia também certa indiferença por parte da política educacional brasileira em relação à necessidade de um projeto educacional específico para a escola do campo. A agenda sobre as especificidades da educação no campo somente foi posta na agenda governamental a partir dos anos de 1930, por ocasião do movimento escolanovista. As propostas voltadas ao campo, como o *ruralismo pedagógico*, tinham a concepção de que a escola deveria respeitar os interesses e as necessidades socioeconômicas e culturais dos sujeitos em suas respectivas comunidades, a fim de fixá-los em seu meio.

Conforme mencionado, o sistema cooperativo no Brasil é representado pela OCB. Essa entidade representativa foi criada em 1969, durante o IV Congresso Brasileiro de Cooperativismo, a partir da unificação entre a Associação Brasileira de Cooperativas (ABCOOP) e a União Nacional de Cooperativas (Unasco). A principal atribuição da OCB é a defesa e a promoção do sistema cooperativista no país, sendo o segmento agropecuário visto como o principal ramo de atividade das cooperativas, que representa o maior número de estabelecimentos. Além disso, é o que mais emprega pessoas. Diante desse cenário, a expansão do cooperativismo no Brasil está vinculada ao desenvolvimento das regiões agrícolas e tem desempenhado um importante papel para as organizações coletivas através da organização produtiva e de seus serviços em variados setores da economia, especialmente, como já mencionamos, o agropecuário.

O sistema OCB é composto por três esferas, que trabalham juntas pelo cooperativismo no Brasil, sendo elas: a OCB; o Serviço Nacional de aprendizagem

do Cooperativismo (Sescoop); e a Confederação Nacional do Cooperativismo (CNCoop). Cada uma atua da sua forma na consolidação da cultura cooperativista, então vejamos a atuação dessas esferas no cooperativismo.

A Organização das Cooperativas Brasileiras foi criada para ser porta-voz das cooperativas brasileiras, mostrando os benefícios que o cooperativismo traz para as pessoas e para o país e atuando com os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além das entidades internacionais, em busca de criar redes de relacionamento que viessem deixar o cooperativismo brasileiro mais forte.

- EXECUTIVO: trabalha para deixar o cooperativismo sempre em pauta, construindo políticas públicas positivas para o setor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social e econômico do país.
- LEGISLATIVO: articula junto aos deputados e senadores leis de incentivo ao modelo cooperativista, sendo a Frente Parlamentar do Cooperativismo uma grande aliada nessa missão.
- JUDICIÁRIO: apresenta as singularidades e a realidade do setor cooperativista em relação a outros modelos de negócio, que devem ser levadas em consideração pelos juristas no momento da tomada de decisões.
- INTERNACIONAL: leva o trabalho das cooperativas brasileiras para o mundo e traz para o Brasil as boas práticas que encontra, tudo isso alinhado à Aliança Cooperativa Internacional (ACI).

Como podemos perceber, a OCB está atenta aos cenários político, econômico e social e às movimentações que possam trazer impactos para o cooperativismo brasileiro.

O Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo é um serviço social autônomo, com personalidade jurídica de direito privado, que compõe o denominado Sistema S, instituído formalmente em 1998, nos termos da Medida Provisória nº 1.715, de 3 de setembro de 1998, e respectivas reedições, e do Decreto nº 3.017, de 7 de abril de 1999, em um cenário político e econômico específico, dada a premente necessidade de profissionalização da gestão das cooperativas brasileiras. Nesse sentido, o Sescoop busca cumprir sua missão por meio da atuação finalística regimentalmente definida, composta por: Monitoramento, Formação Profissional e Promoção Social dos cooperados e suas

comunidades. Contudo, a contribuição do Sescop para o desenvolvimento organizacional das cooperativas é sustentada por meio de três entregas: diagnóstico, conhecimento e desenvolvimento humano.

A Confederação Nacional do Cooperativismo foi fundada em 2005, e coordena o Sistema Sindical Cooperativista para defender os interesses da categoria e buscar avanços. Ou seja, sempre sustentada pelos princípios cooperativistas para o fortalecimento do cooperativismo como um todo. Dessa forma, a CNCoop, leva as necessidades da categoria para o âmbito administrativo, extrajudicial e judicial, além de participar de conselhos, fóruns, câmara e grupos de trabalho com o objetivo de criar uma rede de relacionamentos que fortaleça o cooperativismo (OCB, 2018).

Ainda com relação ao cooperativismo, as cooperativas atuam em diversos setores da economia. Então, de acordo com a OCB, para facilitar a organização e representação, as cooperativas foram divididas em ramos, sendo mais fácil atuar junto aos governos, tribunais de justiça e instituições legislativas. Dessa forma, cada ramo reúne as cooperativas pelo tipo de trabalho que realizam.

De acordo com a OCB, no Brasil, existem exemplos de 13 ramos do cooperativismo. A organização estabeleceu a divisão em ramos no ano de 1993, levando em conta as diferentes áreas em que o movimento atua. Vejamos, no Quadro 3, os 13 ramos atuantes no Brasil do cooperativismo sequenciados dos respectivos objetivos de cada ramo: agropecuário; consumo; crédito; educacional; especial; habitação; infraestrutura; mineral; produção; saúde; transporte; turismo e trabalho (OCB, 2018).

Quadro 3 – Demonstrativo das cooperativas brasileiras por ramo de atividade

RAMOS	OBJETIVOS
AGROPECUÁRIO	Reunir cooperativas relacionadas às atividades agropecuária, extrativista, agroindustrial ou pesqueira. O papel da cooperativa é receber, comercializar, armazenar e industrializar a produção dos cooperados. Como também, oferecer assistência técnica, educacional e social.
CONSUMO	Abastecer seus cooperados, fazendo compras em comum para uso doméstico, com preços menores e mantendo a qualidade. Comprando em escala, os associados conseguem negociar

	descontos maiores e, assim, a cooperativa defende economicamente seus cooperados.
CRÉDITO	Cooperativas (financeiras) são associações entre pessoas que buscam administrar suas finanças, com mais vantagens do que em um banco comum. Oferecem, em geral, os mesmos produtos e serviços financeiros que um banco – cartões, contas, pagamentos, aplicações, empréstimos, financiamentos etc. Como instituições financeiras, também têm seu funcionamento regulado pelo Banco Central.
EDUCACIONAL	Formada por professores e/ou pais de alunos, é uma associação organizada para prestar serviços educacionais, com preços melhores do que em uma escola comum. Seu funcionamento também é regulado pelo Ministério da Educação (MEC), sendo que o corpo docente e a equipe de direção pedagógica são compostos por funcionários contratados. Além disso, permite que pais e professores tenham maior participação na instituição de ensino.
SOCIAL	Reunir pessoas que precisam ser tuteladas ou estão em situação de desvantagem (ex.: deficientes, dependentes químicos ou psíquicos, egressos de prisão, condenados a penas alternativas etc.). O objetivo geral é inserir social, profissional e/ou economicamente os membros, desenvolver sua cidadania e oferecer-lhes mais oportunidades.
HABITAÇÃO	Uma cooperativa habitacional tem por objetivo adquirir residências com custos mais acessíveis para seus cooperados. Mas isso pode ocorrer de duas formas, basicamente: a) a cooperativa é formada por profissionais, técnicos e trabalhadores da construção civil que se reúnem para construir habitações para si e/ou para o público em geral; b) a cooperativa é integrada por pessoas que decidem, em mutirão, construir casas apenas para seus associados (o trabalho da cooperativa termina quando o último sócio tiver sua residência).
INFRAESTRUTURA	São cooperativas cuja finalidade é atender direta ou indiretamente

	os associados com serviços essenciais de infraestrutura (ex.: limpeza pública, saneamento, segurança, telefonia, energia etc.).
MINERAÇÃO	Formadas normalmente por garimpeiros e outros profissionais da mineração, esse tipo de cooperativa tem a finalidade de viabilizar a pesquisa, a extração, a lavra, a industrialização, a comercialização, a importação e a exportação de produtos minerais, bem como oferecer apoio a seus membros em outros aspectos, como alimentação, saúde, educação etc.
PRODUÇÃO	Formada por trabalhadores de categorias diversas, mas todos envolvidos na produção de um determinado tipo de bem, busca produzir, beneficiar, industrializar, embalar e comercializar o produto escolhido (exemplos de cooperativas desse ramo são as cooperativas de produção de fogões, de móveis de madeira, de confecção de roupas etc.).
SAÚDE	São cooperativas formadas por trabalhadores da área da saúde, mais especificamente, pelos que se dedicam à preservação e recuperação da saúde humana (ex.: médicos, dentistas, psicólogos, enfermeiros e profissionais de outras atividades afins). Esse ramo surgiu no final dos anos 60 e expandiu-se rapidamente.
TRANSPORTE	Formadas por trabalhadores que se dedicam especificamente a prestar serviços de transporte de cargas e/ou de passageiros.
TURISMO	Prestar serviços turísticos, artísticos, de entretenimento, de esportes e de hotelaria, ou atender direta e prioritariamente os seus associados nessas áreas.
TRABALHO	Integrada por uma categoria específica de profissionais (ex.: cooperativa de dentistas, cooperativa de costureiras, cooperativa de catadores etc.), tem o objetivo de conseguir melhores condições de trabalho (espaço, insumos, formação etc.) e valores superiores de contratação dos seus serviços.

Fonte: elaborado própria a partir de dados da OCB (2019).

Como podemos observar no quadro acima, esse modelo de associação cooperativa pode ser aplicado a mais variada gama de negócios. A partir de seus objetivos, observamos que, em todos eles, há diversos casos que comprovam a competitividade do modelo e sua contribuição para a sociedade, motivos pelos

quais o cooperativismo mantém-se em crescimento constante.

Compreendemos que, do campo às grandes cidades, as cooperativas atuam em diversos setores da economia. Dessa forma, para facilitar a organização e representação, as cooperativas foram divididas em 13 ramos no Brasil, a partir de 1993, como já mencionamos. Dessa maneira, cada ramo reúne as cooperativas pelo tipo de trabalho que desenvolvem.

Acompanhando essa vertente de discussão sobre o cooperativismo no estado do Rio Grande do Norte, a Organização das Cooperativas do Estado do RN (OCERN) representa todas as cooperativas do estado. Portanto, a OCERN é uma sociedade civil, de natureza privada não governamental, que congrega e assessora as cooperativas do RN. De acordo com o seu estatuto, sua visão é ser o órgão de representação, organização e disseminação do cooperativismo com base nos seus princípios e valores, propiciando o desenvolvimento da autogestão; já sua missão é orientar e propiciar suporte técnico e amparo legal ao sistema, de maneira democrática e transparente, objetivando o desenvolvimento econômico e social.

De acordo com o histórico da OCB no Rio Grande do Norte, a Organização das Cooperativas do Estado (OCB-RN), originária da UCERN e posteriormente da OCERN, foi constituída em outubro de 1963, sendo a organização mais antiga do Nordeste brasileiro.

Ainda nessa linha de pensamento sobre o cooperativismo, apresentamos o número de cursos de cooperativismo ofertados no Brasil. Segundo os dados publicados na página da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), no ano de 2018, havia 14 cursos técnicos de cooperativismo na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. A PNP é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), que tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

De acordo com Azevedo (2010), na década de 1940, o debate sobre o projeto educacional voltado para a educação no campo ganhou destaque na agenda governamental por ocasião do 8º Congresso Brasileiro de Educação,

realizado em Goiânia no ano de 1942. Na década de 1950, podemos destacar ações como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958, voltadas à educação popular e rural, desenvolvendo uma série de projetos e de programas, como os centros de treinamento para professores rurais. Também se destacou o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), em 1958, ofertando o programa de escolas radiofônicas em todo o país, em decorrência da Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos.

Sendo assim, as escolas radiofônicas eram destinadas à Educação de Jovens e Adultos através da Arquidiocese de Natal nos anos de 1950, período em que a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elaborou uma estratégia pastoral voltada aos problemas sociais. Então a Igreja Católica no Brasil se tornou um canal mediador entre a entidade religiosa e a civil, dando um caráter oficial às suas atividades pastorais.

Azevedo (2010) também destaca que a resposta à solicitação da Arquidiocese de Natal ao governo Federal do Brasil foi publicada no jornal *A República* para a permissão de uma estação de radiodifusão direcionada ao homem do campo. No entanto, foi enviado um telegrama ao Bispo de Natal, D. Eugênio de Araújo Sales, por parte do Presidente da República do Brasil, à época, Juscelino Kubitschek, para efetivação do projeto educativo voltado ao meio rural através da emissora de Educação Rural de Natal, que cumpriu um papel relevante nesse projeto voltado para a educação no meio rural através da Arquidiocese de Natal.

Deve-se destacar que, entre os anos de 1950 e 1960, o rádio prendia a atenção da maioria dos trabalhadores do Brasil durante as principais horas da noite, então, nesse horário, as experiências com a rádio-educação começaram a mostrar resultados positivos. Em relação a essas experiências voltadas para o trabalhador, Pinheiro (2006) aponta que, no início de 1950, essas experiências foram realizadas na Colômbia, tendo a Igreja Católica à frente desse projeto educativo. Nesse sentido, a autora acrescenta que as escolas radiofônicas, através desse recurso tecnológico, desenvolviam o processo de ensino-aprendizagem.

Sob essa ótica, por meio de uma rádio transmissora e da instalação de rádios receptores em localidades afastadas do meio urbano, o rádio surge como

uma maneira de amenizar o problema de comunicação com os paroquianos. Isso fez a Arquidiocese pensar nesse projeto educativo para contemplar a população em sua necessidade básica, visto que havia uma maioria de analfabetos no meio rural nesses anos mencionados.

Em 1957, o Bispo auxiliar de Natal teve a oportunidade de viajar por vários países da América. Na Colômbia, conheceu o trabalho com as escolas radiofônicas. De volta ao Brasil, iniciou a campanha para pôr em prática a experiência da rádio- educação, nos moldes Colombianos, no Rio Grande do Norte, conforme explicita Pinheiro (2006).

Com base nos dados apresentados, a Arquidiocese de Natal recebeu do governo, pelo Decreto nº 43.729, de 21 de Maio de 1958, a liberação de um canal de rádio que foi denominada Emissora de Educação Rural, inaugurada no dia 10 de agosto do mesmo ano, sendo que a primeira aula radiofônica foi levada ao ar no mês seguinte, atingindo os municípios próximos a Natal. As escolas radiofônicas, como destaca Pinheiro (2006), eram supervisionadas pela emissora rural e pelos Centros Sociais da Comunidade, sendo as últimas horas da tarde reservadas para as aulas radiofônicas. As Escolas funcionavam, em sua maioria, na casa de uma pessoa, chamada monitora, que coordenava e ouvia a aula transmitida pela professora locutora.

Ainda segundo Pinheiro (2006, p. 105), os roteiros evidenciam uma pedagogia pautada no ensino tradicional, centrado no processo de ensino-aprendizagem e voltado para a figura do professor, cabendo ao aluno a passividade. Contudo, as aulas eram ministradas através da cópia e repetição, visto que não havia lugar para o aluno atuar, agir ou reagir de forma individual; o professor era o guia do processo educativo e possuía uma espécie de “poder”.

Diante desse cenário, cabe uma reflexão sobre o papel social de uma pedagogia pautada nesse ensino tradicional. Essas preocupações indicam formas continuadas de ações para avaliação e acompanhamento dos programas de formação docente com relação à EJA. É importante ressaltar que a história das escolas radiofônicas de Natal foi construída com foco na alfabetização.

Partindo dessas lições, bem como da análise das questões acerca das escolas radiofônicas da Arquidiocese de Natal, o processo de ensino-aprendizagem pelo rádio não conseguiu a integração do homem do campo ao desenvolvimento nacional, mas esses novos modelos não tiveram tempo de

amadurecer, então possibilitou apenas o desenvolvimento de atividades básicas para explorar a leitura e a escrita, sendo que a implantação dessas escolas é vista como um instrumento de erradicação do analfabetismo. Através desse programa, a Igreja Católica conseguiu levar a religiosidade para o espaço do homem do campo, contribuindo para o processo de alfabetização nas décadas de 1950 e 1960, também promovendo mudanças na estrutura social dessa época. Entendemos que a educação participa da vida e do crescimento da sociedade, desde que ela seja ofertada com qualidade na perspectiva da transformação dessa realidade.

Com isso, no início dos anos de 1960, as lutas contra a exclusão social, como o direito à educação e à reforma agrária, tiveram visibilidade e desenvolveram inúmeras iniciativas e projetos educacionais. Um dos marcos foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo como relator o educador Paulo Freire. A partir de então, temos alguns destaques: o MCP (1960); os CPCS da UNE (1961); a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961), criada pela Secretaria Municipal de Natal-RN, na gestão do então prefeito Djalma Maranhão e do secretário de educação Moacyr de Góes; o MEB, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com o apoio do MEC (1961); os movimentos da ação católica (JAC, JEC, JIC, JOC e JUC); e a AP (1962), conforme mostra Azevedo (2010). Ainda com relação às experiências e ações desenvolvidas entre os anos de 1950 e 1960, também enfatizamos a criação de três organizações camponesas, quais sejam: o Master (1950); a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB – 1954); e as Ligas Camponesas (1955). De acordo com Azevedo (2010), essas instituições contribuíram para que as lutas políticas e sociais dos camponeses fossem reconhecidas e respaldassem outros movimentos, instituições sociais e sindicais do campo.

No que diz respeito à formulação e à implementação de ações na perspectiva da política de educação do campo, vimos, nos anos de 1970, apesar de a Lei nº 5.692/71 indicar o atendimento das especificidades das escolas do campo, a adequação do calendário escolar aos ciclos da colheita, na verdade, a implantação e a efetividade de projetos experimentais e, portanto, transitórios, como ocorreu com o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE) e o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica

ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO). Sobre esses programas, Leite (2002) esclarece que exigiram dos Órgãos Municipais de Ensino (OME) uma organização mais apurada, no que diz respeito ao cadastramento das escolas, dos discentes e docentes, bem como a distribuição de merenda, acrescentando um diagnóstico sobre a escolaridade nas comunidades rurais.

Ainda sobre esses Programas que subsidiaram os Órgãos Municipais de Ensino, o POLONORDESTE, conforme Inaiá Carvalho (1987), foi criado através do Decreto nº 74.794, de 30 de outubro de 1974, entrando em vigor no ano seguinte, destacando-se como o primeiro e mais importante programa para o desenvolvimento regional, visto que, com a vigência dos programas POLONORDESTE e PROMUNICÍPIO, veio a ser definida, na década de 1980, dentro da política educacional, a escolarização básica para a população rural – um processo que já vinha sendo implantado desde 1970.

O sistema político-econômico começou a entrar em crise no início da década de 1980, caracterizando-se por uma crise entre os setores produtivos e pela organização da classe trabalhadora, que foi se fortalecendo na capacidade de reorganização político-ideológica das instituições sociais. O fim da ditadura civil-militar, a abertura democrática e a aprovação da Constituição Federal de 1988 foram aspectos relevantes para a consolidação e a organização desses movimentos. Muitos debates foram organizados para uma educação que priorizasse a identidade e os valores do homem do campo.

Nessa discussão sobre Educação do Campo, Fernandes (1999) enfatiza que a política dessa modalidade de ensino, implantada no Brasil em 1996 por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, está relegada ao abandono, pois recebe o título de escolas isoladas.

Sob essa ótica, Gohn (1999) destaca o papel decisivo dos movimentos sociais no processo de elaboração da Carta Constitucional Brasileira em 1988. Já durante o processo de sua elaboração, a sociedade se mostrava consciente da participação efetiva na conquista da cidadania, e representantes de diversos movimentos (mulheres, índios, negros, homossexuais, ecológicos, crianças, além da classe operária) se fizeram presentes para defender os seus direitos.

Gadotti e Romão (2000, p. 43) apontam três períodos em que a história da Educação de Jovens e Adultos poderia ser dividida. O primeiro abrange o período entre 1946 e 1958, no qual grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial

foram realizadas, denominadas cruzadas, para principalmente erradicar o analfabetismo, que era entendido como uma doença. O segundo período vai de 1958 a 1964, no qual ocorreu, em 1958, o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que teve Paulo Freire como participante. No terceiro, O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (A ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBREAL. Foi então que surgiu a ideia de criar um programa permanente, que pudesse enfrentar o problema da alfabetização, o que culminou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto em 1964 pelo Golpe Militar após ter funcionado por um ano. Entendia-se a educação de adultos através de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base que se articulava com as reformas de base defendidas pelo governo populista de João Goulart. Os Centros Populares de Cultura, extintos depois do golpe, e o Movimento de Educação de Base, que durou até 1969 e tinha o apoio da Igreja, foram bastante influenciados por tais ideias. O terceiro período o governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (A ação Básica Cristã) e posteriormente com o Mobreal.

Sob esse pressuposto, vemos que houve avanços significativos no que se refere à EJA, mas considerados poucos, pois esse público precisa de mais empenho e compromisso das autoridades competentes. Assim, Azevedo (2007) acrescenta que, a partir da década de 1990, a luta dos movimentos sociais do campo se fortaleceu com a vigência da LDB, ampliando o debate sobre a formulação e a implementação de uma política mais específica para a educação rural.

O autor afirma ainda que a LDB, em três de seus artigos, sugere uma reflexão acerca da educação rural. O art. 23 apresenta a possibilidade de flexibilizar a organização do projeto pedagógico das escolas da Educação Básica “[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios” (BRASIL, 1996, p. 27).

No art. 26, identificamos a possibilidade de complementação do currículo, desde que seja observada a base nacional comum (BRASIL, 1996). Na mesma direção, no art. 28, os incisos I, II e III dispõem sobre a possibilidade de adaptações do currículo, da metodologia, dos processos de gestão e do calendário escolar à realidade do campo e de cada região, respeitando-se, dessa

forma, as peculiaridades locais (BRASIL, 1996).

Ainda segundo Azevedo (2007), contrariando a LDB, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) nega as prescrições legais ao recomendar que a organização do sistema de ensino ocorra através de séries, o que representa clara alusão ao modelo urbano. Isso parece inviável para as escolas do campo, uma vez que o setor se mantém com as características de organização das crianças em salas multisseriadas, nas quais o mesmo professor trabalha num mesmo espaço e horário com alunos de diferentes níveis de escolaridade, séries e faixas etárias.

As primeiras experiências de luta do movimento social do campo por uma Educação do Campo aconteceram em 1997. Segundo Arroyo (1999), esse processo se iniciou no final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em Brasília. Na I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em 1998, foi analisada a precariedade da Educação no Campo, deixando clara sua importância. Nessa conferência, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC).

Fundamentando-se nesses conceitos, o desafio dos movimentos sociais do campo tem sido pensar em uma educação que visualize as mudanças sociais e que possibilite a formação de crianças, jovens e adultos, vinculando o saber universal às experiências de vida dos educandos para que eles se tornem sujeitos participativos, dialógicos, humanizados e capazes de estabelecer os alicerces de uma nova ordem social.

Partindo desse pressuposto, os movimentos sociais do campo lutam por uma educação voltada para as necessidades humanas e sociais da população do campo, valorizando a cultura, os saberes populares e a preservação do meio ambiente, pois, até então, a educação oferecida para a população do campo era baseada nos modelos das instituições escolares existentes, que são voltadas para o interesse do capital; já a educação proposta pelos movimentos sociais do campo, que é a Educação do Campo, é criada e pensada com a população e para a população do campo, baseada em políticas elaboradas e formuladas para esse público.

Vimos que as mudanças foram ocorrendo em favor da educação rural, criando novas perspectivas, novos rumos e ampliando o ensino, contudo, ainda

podemos visualizar a necessidade de políticas públicas como possíveis caminhos na oferta de um ensino de qualidade para a EJA.

Conforme já mencionamos, historicamente, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos constituiu-se como resultado das deficiências do sistema educacional, ocasionando ações governamentais de políticas assistencialistas. De acordo com o que registram os documentos, a EJA é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, sendo que essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade a seus estudos e para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada.

Os estudos enfatizam que, nos anos 2000, particularmente nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, as ações direcionadas à Educação de Jovens e Adultos não deixaram de se enquadrar naquelas de caráter compensatório e descontínuo, mesmo com significativos avanços, como a criação da Diretoria de Políticas para a EJA no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), que passaremos a abordar na próxima subcapítulo.

3.2 Compreendendo o PROEJA

As finalidades explicitadas no PROEJA apontam para a necessidade de a Educação Profissional se articular com a Educação Básica e com o mundo do trabalho, além de interagir com as políticas públicas, a fim de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à Educação Básica. Essas intenções são coerentes com o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 do governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual determinava a separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Todavia, o decreto de 2004 entrou em vigor precisamente para permitir a integração entre os dois, aspecto fundamental para a instauração de uma política pública de Educação Profissional voltada para a formação integral dos cidadãos.

Embora sejam visíveis as intenções e potencialidades da rede federal de Educação Profissional em contribuir com o êxito do PROEJA, alguns equívocos importantes marcam a origem dessa iniciativa governamental. Foi instituída por

meio da Portaria nº 2.080/2005-MEC, a qual determinava que todas as instituições federais de EP oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA. Diante disso, uma portaria não pode ir de encontro a um decreto. No caso em questão, essa portaria fere o Decreto nº 5.224/2004, que, à época, dispunha sobre a organização dos CEFETs (atuais Institutos Federais), estabelecendo, em seu artigo 1º, que essas instituições eram detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Diante do exposto, após poucos dias de vigência, o seu conteúdo foi ratificado quase integralmente pelo Decreto nº 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da rede federal, o PROEJA. Contudo, é importante destacar que, na esfera político-pedagógica, as poucas instituições da rede federal que na época ofereciam EJA não o faziam na forma integrada à EP. Dentre as experiências registradas, destacam-se as dos Institutos Federais das cidades de Pelotas-RS e Campos-RJ e as dos estados de Santa Catarina, Espírito Santo e Roraima. Entretanto, em nenhum deles havia integração entre o Ensino Médio e a EP técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava restrita à Educação Básica, embora algumas relacionassem Educação Básica e Educação Profissional na forma concomitante.

Diante desse cenário, percebe-se que não havia, na rede federal, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da EJA, sequer no Ensino Médio propedêutico e, muito menos, no médio integrado à Educação Profissional. Nesse panorama, não seria razoável exigir que a rede federal passasse a reservar, obrigatoriamente, para os cursos do PROEJA, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto nº 5.478/2005.

Assim, podemos constatar que essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos antes de vir à tona. Moura e Baracho (2010) enfatizam que, caso isso tivesse ocorrido, o PROEJA não seria visto apenas como uma ação isolada, podendo contribuir para a construção de uma política educacional comprometida com a melhoria das ofertas educacionais do campo da EJA.

Se esses estudos tivessem ocorrido, haveria a compreensão de que a oferta de vagas apenas no âmbito da rede federal seria insuficiente para atender à

demanda nacional e ade que sua capacidade de oferta é mínima diante da quantidade de jovens e adultos que demandam a conclusão da Educação Básica. Desse modo, a definição do conteúdo do decreto inicial deveria ter contemplado a participação das redes públicas estaduais e municipais de educação, constitucionalmente consagradas à universalização do ensino fundamental e à contínua ampliação da oferta do Ensino Médio.

É importante destacar que o PROEJA deveria também ter sido discutido na comunidade acadêmico-científica, nas entidades representativas dos docentes e dos trabalhadores, visando à construção de uma política pública ao invés de mais um programa focalizado.

Ainda nessa perspectiva, visando implantar e organizar uma proposta curricular para o PROEJA, no segundo semestre de 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação realizou um conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas pelo país, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das instituições da rede federal de EPT. Diante desse cenário, foi construído um grupo de trabalho plural que teve a função de elaborar um Documento Base (BRASIL, 2007), com concepções e princípios do programa, até então inexistentes, cujo resultado apontou em direção à transformação do programa em política pública educacional. Então, a partir das diretrizes provenientes do Documento Base, o Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que trouxe mudanças significativas em relação ao primeiro, destacando-se pela: a) ampliação das cargas horárias dos cursos, deixando que sejam adotadas no âmbito da autonomia institucional); b) ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido, incluindo as redes públicas estaduais e municipais de educação; c) ampliação da abrangência do Programa ao incluir o ensino fundamental.

A partir das diretrizes emanadas do Documento Base, algumas ações importantes foram sendo desencadeadas, dentre as quais merecem destaque: a oferta de curso de especialização voltado para a formação de profissionais do ensino público para atuar no PROEJA e as ações decorrentes do Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre Universidades e Institutos Federais.

No que tange aos cursos de especialização, essa iniciativa foi o ponto de partida por meio do qual, segundo dados da SETEC, foram formados mais de

3.000 profissionais nos polos constituídos e distribuídos em todo o país a partir de 2006. Com relação a esses cursos, é preciso destacar que, num primeiro momento, as ações tiveram continuidade, mas vinham sendo interrompidas em alguns polos à medida que o MEC interrompeu o financiamento de novas turmas. Isso demonstra que, nessas instituições, o incentivo inicial do MEC não foi suficiente para institucionalizar esses cursos de especialização. Como exemplo, pode-se citar o IFRN, que, entre 2006 e 2009, abriu 14 turmas, todas com financiamento do Ministério da Educação, mas que, a partir de 2010, não criou novas turmas.

Ainda sobre o edital mencionado, Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006 – cujo objetivo é estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa com a utilização de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes instituições de educação superior, incluída a rede federal de EP –, nove projetos provenientes, principalmente, de consórcios entre Universidades e Institutos Federais se encontram em execução. Entendemos que essa ação visa atingir tanto a produção de conhecimentos por meio de pesquisas como a formação de pessoal pós-graduado em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar as proposições curriculares e organizativas na área. No entanto, os cursos de especialização e as ações inerentes ao Edital PROEJA-CAPES/SETEC estão voltados, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de um corpo orientador de futuros formadores na perspectiva de desencadear processos institucionais voltados para a formulação, gestão e execução de cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) na modalidade EJA.

Apesar desses avanços, que apontam para possíveis melhorias em médio e longo prazo, o processo de implantação do PROEJA na rede federal, nos estados e nos municípios não está alcançando plenamente os objetivos previstos. Vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do programa; a forma impositiva com que esse programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente.

Dessa forma, segundo Moura e Baracho (2010), esse conjunto de fatores está contribuindo significativamente para que haja uma parcial rejeição ao programa no interior da rede, reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos.

Diante do exposto, como já mencionamos, o PROEJA surge nos Institutos Federais como uma forma de contribuir com a inclusão social por meio da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado à Modalidade de Jovens e Adultos. Entretanto, formar pessoas, capacitando-as para lidar com o avanço científico e tecnológico e participar de forma ativa e produtiva na sociedade, torna-se não somente um desafio, mas também um sinal de compromisso e responsabilidade social dessas instituições de ensino. Sendo assim, deve haver a integração entre educação e cultura, escola e comunidade, a democratização das relações de poder na escola, o enfrentamento de questões como repetência e avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar, além da formação permanente dos educadores (GADOTTI; ROMÃO, 1997).

Com isso, a integração com as várias áreas do sistema educacional e com o mundo do trabalho visa oferecer ao indivíduo a formação básica e ampliá-la para a profissionalização, isto é, proporcionar oportunidades educacionais que integrem a Educação Básica à formação profissional. O PROEJA tem como público-alvo os jovens e os adultos acima de 18 anos, sem limite de idade máxima, com trajetórias escolares interrompidas ou descontinuadas, a fim de elevar seus níveis de escolaridade.

Segundo Ângelo, Moura e Gomes (2007, p. 2), “a educação profissional integrada ao ensino médio deve ser uma formação na vida, para a vida e não apenas qualificação do mercado ou para ele”. Nesse sentido, o PROEJA é um desafio para todos que atuam e desejam uma transformação na educação brasileira numa perspectiva de inclusão ou reinserção da população de jovens e adultos para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais (BRASIL, 2007). Para tanto, é visto o compromisso, no sentido de garantir e resgatar a esses sujeitos a oportunidade que lhes foi negada por muito tempo, de se tornarem cidadãos históricos e participantes no mundo.

Segundo o Documento Base, há a recomendação de que a oferta de cursos tenha como meta a elevação da escolaridade; esses dados podem ser vistos como uma distorção em relação à recomendação do PROEJA. Isso indica que os processos de seleção para ingresso nos cursos oferecidos pelo programa podem

estar priorizando os conhecimentos dos candidatos, excluindo precisamente o público-alvo do programa que necessita da elevação da escolaridade – objetivo central do PROEJA –, ou seja, segundo seus objetivos, as vagas deveriam ser destinadas aos sujeitos que não concluíram a Educação Básica. Nesse sentido, Moura e Henrique (2012, p. 123) enfatizam que:

Esse procedimento revela a prática da inclusão excludente, já que são excluídos, via processo de seleção com vistas ao ingresso, os sujeitos que integram o público prioritário do Programa, precisamente, por estarem em condições mais adversas do ponto de vista do acesso à educação escolar.

É evidente que os indivíduos que já concluíram o Ensino Médio tiveram mais oportunidades educacionais do que aqueles que só finalizaram o ensino fundamental. Além disso, há que se considerar o (re)trabalho, posto que os estudantes que já concluíram o ensino médio e ingressam no programa vão repetir, a princípio, os estudos relativos a essa etapa educacional. Todavia, a situação concreta se apresenta ainda mais preocupante; em que pese o grau de escolaridade desses estudantes, esse fato não se refletiu no nível de conhecimento dos conteúdos formais relativos ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Torna-se importante retornarmos à discussão sobre a reduzida carga horária dos cursos, cuja exigência de carga horária máxima, em função do primeiro Decreto regulador nº 5.478/2005, produziu certo encurtamento dos currículos, provocando seu empobrecimento. Essa redução impactou nos conteúdos das disciplinas da formação propedêutica, o que, de certa forma, dificulta a formação integral do cidadão e impede que a educação na modalidade EJA cumpra as suas funções reparadora e equalizadora (BRASIL, 2000). Isso, ao invés de consolidar o PROEJA como uma oferta de qualidade, reproduz a ideia de que a EJA é uma modalidade compensatória, destinada a cidadãos de segunda categoria (HADDAD, 2005).

É preciso destacar a reprodução da lógica perversa de que a EJA é compensatória e uma educação pobre destinada aos pobres. Mesmo em um processo com avanços significativos, como alguns destacados ao longo desta pesquisa, em momentos decisivos, aflora a racionalidade dominante que resiste em prover as condições necessárias para proporcionar acesso a uma educação de qualidade para todos.

Diante das perspectivas apresentadas no decorrer do texto, para que tal política tenha a possibilidade de êxito, reafirma-se a necessidade de interação entre as redes públicas de educação federal, estadual e municipal, no sentido de buscar a integração entre o Ensino Básico, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a EJA com vistas à construção de um novo campo educacional que terá elementos desses três, mas que não será apenas sua somatória.

À Rede Federal de EPT, cabe, nesse esforço conjunto, priorizar a ampliação de vagas do Ensino Médio Integrado tanto para o público da EJA quanto para os adolescentes egressos do Ensino Fundamental. Paralelamente, ratifica-se que também é papel irrenunciável dessa rede a aproximação com as respectivas redes estaduais de educação, no sentido de estabelecer um regime de mútua colaboração que contribua para a efetivação de ações estruturantes no campo da EPT. Dentre essas ações, Moura e Henrique (2012, p. 127) destacam:

A formação de docentes; a elaboração de projetos político-pedagógicos e de planos de cursos dos centros de EPT; a constituição e a estruturação de grupos de pesquisa voltados para a construção do conhecimento no âmbito dessa esfera educacional; o desenvolvimento de estudos que possam contribuir para a definição dos cursos a serem oferecidos, considerando-se as necessidades e características dos destinatários e o desenvolvimento socioeconômico local, além de outras inerentes a cada realidade local.

Por fim, cabe ressaltar o significativo alcance socioeconômico que poderia ter o PROEJA caso fosse transformado em política pública a ser implementada nas redes públicas da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios por meio de processos participativos, planejando-se que integrem essas distintas esferas educacionais. Porém, ao que parece, o programa segue a tendência da maior parte das ações governamentais no campo da educação, quando os programas são implementados e rapidamente descontinuados.

4 IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM COOPERATIVISMO, NA FORMA INTEGRADA (PROEJA), NO CAMPUS JOÃO CÂMARA DO IFRN

Neste capítulo, debatemos a política que é o objeto da pesquisa, isto é, a implementação do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Cooperativismo, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo como *locus* de pesquisa o *Campus* João Câmara do IFRN, uma das instituições licitantes dos cursos de formação que compõem essa política.

Dividimos o presente capítulo em três partes. Na primeira, apresentamos a caracterização histórico-política, demográfica e geográfica da região; na segunda, descrevemos o histórico do *Campus* João Câmara e do curso, analisando a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação; na última parte, apresentamos os resultados sociais da implementação do curso, com base na relação entre nossas categorias de análise e o processo de discussão entre os sujeitos envolvidos na política em seu local de implantação, conforme seus relatos – que campo, que possibilidades de educação e de trabalho foram observadas por esses sujeitos por meio da política ora pesquisada por nós.

4.1 Caracterização histórico-política, demográfica e geográfica da região

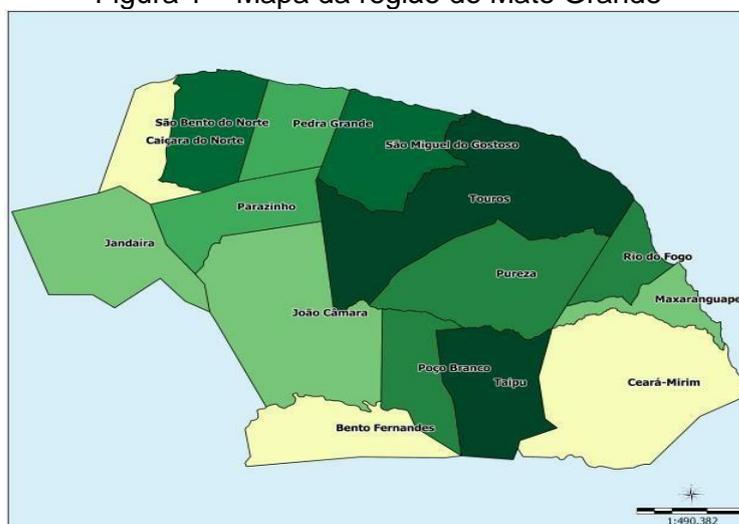
A região do Mato Grande, de acordo com as estimativas do IBGE em 2019, abrange uma área de 715 km² com densidade demográfica de 39955 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Região é de 0,625, considerado o IDH mais baixo do Rio Grande do Norte. A renda *per capita* do Mato Grande é de 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).

Essa região apresenta uma posição geopolítica estratégica, uma vez que está localizada próxima do continente europeu e é servida por três rodovias: a BR-406, a BR-101, permitindo uma ligação litorânea com o Sul do país, e a BR-304.

A região do Mato Grande é constituída por 15 municípios, quais sejam: Bento Fernandes, Jandaíra, João Câmara, Maxaranguape, Parazinho, Pedra Grande, Poço Branco, Pureza, Rio do Fogo, São Miguel do Gostoso, Taipu,

Touros, Caiçara do Norte e Ceará-Mirim, cidade em que está localizado um *campus* do IFRN. João Câmara/RN é uma cidade localizada nas proximidades da região metropolitana de Natal, situada no interior do estado do Rio Grande do Norte. Fundado em 1928, o referido município se localiza na microrregião da Baixa Verde, sendo conhecida como “Terra dos Abalos” e “Baixa Verde”. A fim de facilitar a visualização da região do Mato Grande no território do estado do Rio Grande do Norte, adotamos o Mapa do território do Mato Grande (Figura 1), no qual apresentamos a localização dos municípios que fazem parte dessa região.

Figura 1 – Mapa da região do Mato Grande



Fonte: Base cartográfica (IBGE – 2006); Base territorial (DETER/SDT/MDA); Elaboração de CGMA/SDT/MDA (2015).

No centro de João Câmara, é possível encontrar diversas formas de trabalho que tanto adaptam o meio construído às suas necessidades, como é o caso de inúmeras residências que se tornaram pequenos comércios, quanto se adaptam a ele, principalmente no que concerne à busca por localidades próximas às vias mais dinâmicas dessa área.

Essa área é dominada pelo comércio, o qual forma um espaço de atração e influência tanto para a população que deseja estabelecer alguma relação econômica quanto para os novos empreendedores que tentam iniciar um novo negócio. A área compreende as ruas Cícero Varela, Padre João Maria, Sete de Setembro, Vereador Severiano da Câmara, Monsenhor Walfredo Gurgel, bem como todo o espaço que rodeia a Praça Baixa Verde e a Praça Antônio Justino de Souza.

Nesse sentido, concentra uma enorme quantidade de estabelecimentos das

mais variadas naturezas, como lojas de eletrodomésticos, de móveis, de roupas, redes de supermercados, farmácias, perfumarias, mercadinhos, bancos, concessionárias de motocicletas, agências de crédito, estabelecimentos de alimentação, lojas de material de construção, entre outras. Desse modo, Tavares e Seixas (2011) mencionam que as expressões das formas de consumo modernas, que emergem nas metrópoles e são representantes legítimas do circuito superior, também fazem parte da economia urbana de João Câmara, sendo as redes de eletrodomésticos e supermercado.

Nesse cenário, destacamos o papel das cidades nordestinas, pois elas formam um traço de união entre o campo e a cidade, visto que as feiras livres apresentam grande dinâmica territorial e envolvem, no mesmo espaço, produtores e comerciantes de diversas naturezas e territórios. Assim, a feira livre semanal de João Câmara representa o momento de maior dinâmica do comércio da cidade, não só para os feirantes como também para todo o comércio da cidade.

A cidade também apresenta alguns espaços voltados para a realização das funções mais modernas de uma cidade contemporânea, por meio da presença de duas grandes concessionárias de motocicletas multifuncionais. Logo, Tavares e Seixas (2011) afirmam que, embora esses espaços organizados verticalmente sejam de uma racionalidade hegemônica com interesse das grandes corporações, ainda atendem aos interesses dos agentes sócios e locais, do circuito inferior da economia.

Em relação à vegetação da região, ela é composta por dois tipos de formações de caatinga. Uma é a caatinga hipoxerófila, comum à vegetação de clima semiárido, que apresenta arbustos e árvores com espinhos e de aspectos menos agressivos do que o outro tipo de caatinga. Dentre as espécies, destacam-se a catingueira, angico, juazeiro, marmeleiro, mandacaru e aroeira. A outra formação é a caatinga hipertermófila, que apresenta uma vegetação de caráter mais seco, com abundância de cactáceas e plantas mais espalhadas de porte mais baixo. Dentre outras espécies, destacam-se, nesse ambiente, a jurema preta, o faveiro, o xiquexique e o facheiro.

Os solos predominantes são os seguintes: areias quartzosas distróficas, com fertilidade natural baixa e textura arenosa, além de relevo plano e excessivamente drenado; podzólico vermelho amarelo, equivalente eutrófico, com fertilidade natural alta, textura média, com relevo plano, moderado e

imperfeitamente drenado, medianamente profundo; cambissolo eutrófico, com fertilidade natural alta, textura média e relevo plano, medianamente profundo. As principais atividades econômicas do Rio Grande do Norte são: a agricultura, a pecuária, a pesca, a produção do petróleo, a extração de sal, bem como o turismo. Todavia, no Mato Grande, não encontramos a produção de petróleo nem a salineira. Dentre os planos de desenvolvimento dessa região, está a aposta nas cooperativas.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Sustentável do Mato Grande (RIO GRANDE DO NORTE, 2006), dentre os desafios que se impõem à região, pode-se destacar: a concentração de terras; as dificuldades de inserção dos produtos no mercado (comercialização); a degradação ambiental; a irregularidade climática; os elevados índices de analfabetismo no meio rural; a base social pouco organizada, visto que há um pequeno número de organizações com atuação efetiva no território; o baixo nível de associativismo; a ingerência política; a falta de integração institucional; a migração da população rural para a zona urbana; o baixo índice de cobertura da Assistência Técnica Estatal; a insuficiência de cursos profissionalizantes; e a falta de capacitação e de educação voltada para a agricultura familiar.

Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento Sustentável ressalta que as políticas públicas e as iniciativas governamentais e não governamentais, bem como a sociedade civil organizada, situam-se num contexto de enfrentamento político, econômico, social e cultural, que exige práticas e ressignificações no campo das políticas e da gestão pública, ambiental, de pessoas e de processos. Um estudo propositivo do Ministério do Desenvolvimento Agrário (BRASIL, 2005) mostra que o enfrentamento das políticas públicas na referida região exige “diferentes formas de gestão praticadas, sejam associativas ou de controle social via conselhos. Verificamos que a fragilidade desses mecanismos tem obstaculizado o desenvolvimento local” (AZEVEDO; TAVARES; DANTAS, 2011, p. 79). Com base no entendimento do que se refere à construção de uma sociedade democrática e igualitária, podemos dizer que a ideologia move a luta incansável dos movimentos sociais, uma vez que a economia solidária se atrela a essa luta, na qual homens e mulheres são construtores desse pensar.

De acordo com essa realidade, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – instalado em 2009 em João Câmara/RN –

ofereceu o curso de Cooperativismo acreditando que, através de profissionais formados nessa área, contribuiria para a manutenção das cooperativas já existentes.

4.2 Histórico do *Campus* João Câmara e do curso: agenda, formulação, implementação e avaliação

Após essa breve caracterização da região do Mato Grande, partimos para a análise da formulação e implementação da política ora pesquisada. A finalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é formar técnicos desse nível para que eles atuem nos variados processos de trabalho relacionados aos eixos tecnológicos, com especificidade em uma habilitação técnica reconhecida pelos órgãos oficiais e profissionais. Com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos, surge uma nova ordem econômica entre os países em todo o mundo, permitindo a condução da produção para outros mercados, bem como a variedade de produtos e de serviços, além da utilização de tecnologias de informação e de novas formas de gestão do trabalho. Essas demandas provocam grandes transformações estruturais, modificando e impondo novas exigências às instituições responsáveis pela formação profissional dos cidadãos (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE NORTE, 2011).

Após o advento da LDB, lei nº 9.394/96, em 2008, surgem, no cenário nacional, as Instituições Federais de Educação Profissional, configurando uma rede nacional de instituições públicas, denominadas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de um projeto de ampliação e expansão dessas instituições. Se o Decreto nº 2.208/97 materializou uma política profissional técnica de separação entre as dimensões da integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional, qual seja o caso dos chamados cursos técnicos integrados, parece que a sua revogação e a publicação do Decreto nº 5.154/2004, além da implementação do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Cooperativismo, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no âmbito dos Institutos Federais em particular, retomaram importantes bases para a integração.

Nesse cenário, o IFRN expandiu, para inúmeros municípios do estado, suas instalações, oferecendo cursos nas mais variadas áreas profissionais, levando em

conta a necessidade local. Com isso, em João Câmara, especificamente, a oferta do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo ocorreu na modalidade presencial, cujo intuito era o de beneficiar a implantação e o desenvolvimento de cooperativas e associações, seja de produção, consumo ou serviços, por meio dos conhecimentos de planejamento e empreendedorismo, promovendo melhorias no nível de renda e evolução tecnológica para o município em questão e o estado do Rio Grande do Norte, além de possibilitar a esses profissionais atuarem como consultores ou parte do quadro de funcionários de instituições públicas, privadas e do terceiro setor relacionados ao setor do cooperativismo (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011).

Dessa forma, a Instituição estará contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade, formando o técnico em cooperativismo, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como o desenvolvimento de pesquisas capaz de impulsionar a formação humana e o desenvolvimento econômico do estado articulado aos processos de democratização e justiça social (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 8).

Sendo assim, entendemos que nosso estudo se encontra alinhado com a proposta do curso de Cooperativismo no sentido de discutir como ocorre o processo de expansão e sua relação com o desenvolvimento da comunidade local de João Câmara.

Nesse sentido, reforçamos a importância de desenvolver a pesquisa no *Campus* João Câmara do IFRN. O *campus* do município faz parte da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciada em 2007, ofertando, entre outros, cursos na área de Cooperativismo, na perspectiva de desenvolvimento e gestão de cooperativas da agroindústria, planejando e executando os processos cooperativos nas diversas áreas de atuação (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 8).

O *Campus* João Câmara ofertou o Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo, na forma integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, objetivando contribuir para a elevação dos serviços prestados na região do Mato Grande. Esse projeto foi aprovado pela Resolução nº 38/2012 – CONSUP/IFRN, de 26 de março de 2012.

Conforme já explicitado, o curso em cooperativismo, na modalidade EJA, foi

implementado entre os anos de 2009 e 2012 no IFRN, *Campus* João Câmara. De acordo com o projeto pedagógico do referido curso, para a formação das primeiras turmas em 2009, houve um processo seletivo aberto ao público. Porém, a partir dos dados do sistema interno da secretaria da referida instituição, após o processo seletivo, foram matriculados 158 alunos no curso. O Quadro 4, a seguir, mostra como se deu a formação das turmas no período de 2009 a 2012.

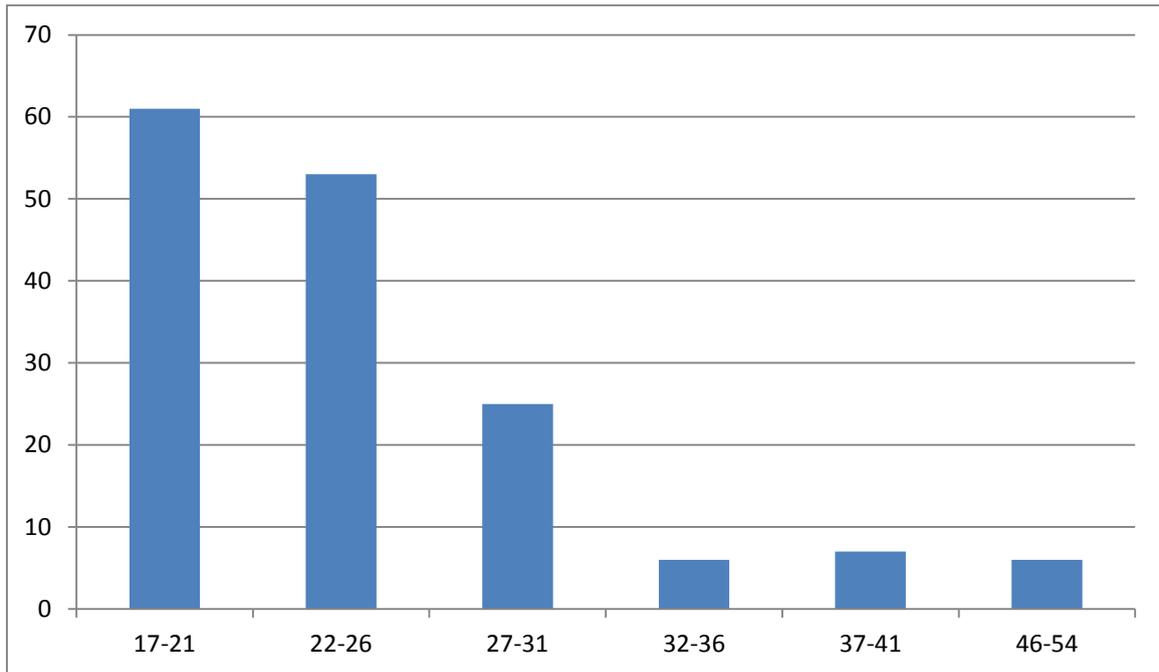
Quadro 4 – Distribuição dos alunos por turmas

Período	Número de turmas	Quant. de alunos	Quant. de alunos que concluíram	Quant. de alunos evadidos
2009.2	2	80	28	46
2010.1	1	32	3	21
2012.1	1	46	1	42

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados fornecidos pela secretaria do *Campus* João Câmara (2019).

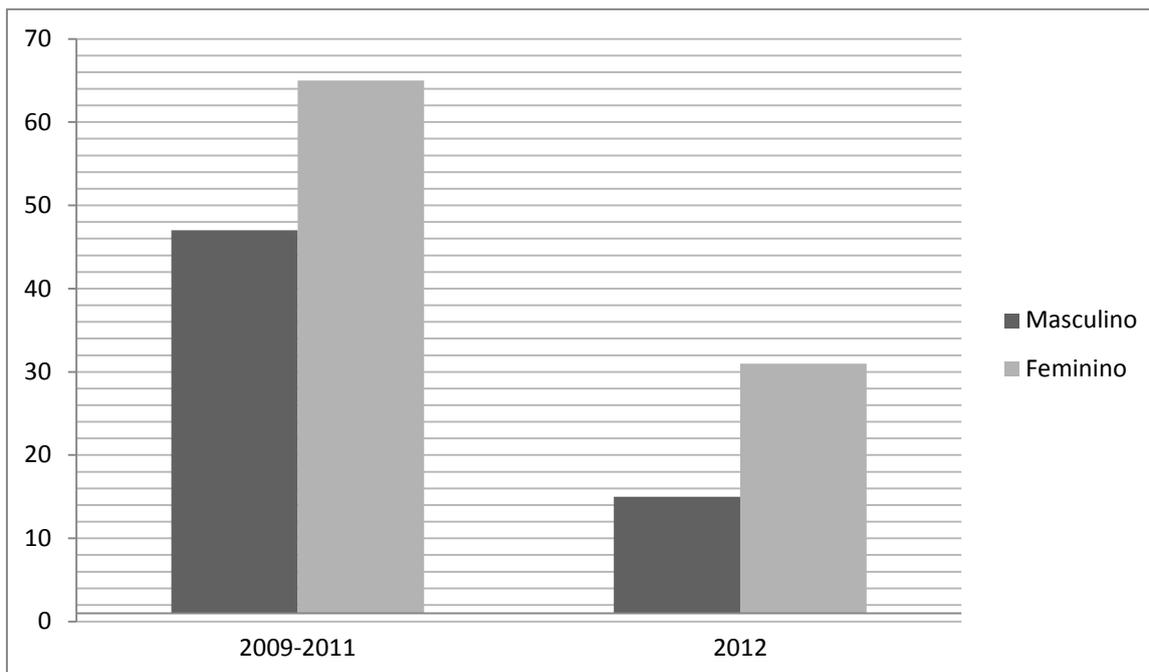
Segundo as informações presentes no quadro acima, no período entre 2009 e 2011, 31 alunos concluíram o curso; em 2012, apenas uma aluna. Através desses dados, também é possível ver que, de 2009 a 2011, 67 alunos evadiram, enquanto que, em 2012, 42 alunos. Na sequência, são apresentados dois gráficos elaborados a partir dos dados quantitativos fornecidos pela secretaria da referida Instituição. O Gráfico 1 apresenta o número de alunos ingressantes no curso por faixa etária, já o Gráfico 2 apresenta o número de alunos por sexo matriculados no curso no período de 2009 a 2012.

Gráfico 1 – Número de alunos ingressantes por faixa etária



Fonte: elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela Secretaria do *Campus* João Câmara (2019).

Gráfico 2 – Número de alunos ingressantes por sexo



Fonte: elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela Secretaria do *Campus* João Câmara (2019).

Por uma questão apenas ilustrativa, apresentamos no quadro a distribuição de alunos por turmas e, conseqüentemente, pode-se observar o percentual de alunos ingressantes no curso por faixa etária e por sexo. No Gráfico 1, a pesquisa aponta que 60% dos alunos matriculados possuem de 17 a 21 anos de idade. Quanto ao número de alunos por sexo, o Gráfico 2 mostra que 60% dos alunos ingressantes no curso são do sexo feminino.

Já por meio do Quadro 4, podemos observar o quantitativo por ano/turma, conclusão/evasão, considerando todas as turmas do referido ano. Percebemos que a turma de 2009.2 apresenta um número de alunos significativo para formação da turma, sendo que nos anos seguintes vemos um decréscimo nas turmas seguintes.

Nessa perspectiva, o IFRN se propõe a oferecer esse curso por entender que estará contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade, formando o técnico em cooperativismo através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de impulsionar a formação humana e o desenvolvimento econômico da região, articulado a processos de democratização e justiça social. Particularmente, o curso aqui tratado se propõe a contribuir de acordo com os objetivos constantes no seu respectivo plano de curso. Tem como objetivo geral formar o profissional

para atuar na constituição, no desenvolvimento e na gestão de cooperativas, planejando e executando os processos cooperativos nas diversas áreas de atuação.

Para além do objetivo geral, destacamos os objetivos específicos do curso, que compreendem:

a) Desenvolver a formação e o desenvolvimento de cooperativas, fundamentado nos princípios filosóficos do cooperativismo; b) Promover a formação de profissionais para atuação junto ao quadro social, diretivo e funcional de cooperativas com capacidade para planejar, organizar, gerenciar e liderar uma cooperativa; c) Atuar na gestão de contratos de cooperativas, assegurando o cumprimento da legislação vigente; d) Prestar assistência técnica e serviços em cooperativas referente ao Planejamento Estratégico, envolvendo as áreas de Finanças, Gestão de Pessoas, Produção e Marketing; e) Executar atividades de pesquisas e extensão em cooperativismo, contribuindo com a reflexão e ampliação da atuação, dos princípios e das finalidades do cooperativismo; f) Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade; g) Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho; h) Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico- tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 9-12).

Como vimos, a proposta apresenta oito objetivos específicos, que estão formulados em conformidade com os princípios orientadores do PROEJA, segundo a análise documental, embora isso não signifique que a proposta foi capaz de cumprir integralmente o que havia no planejamento inicial do curso.

No que diz respeito ao item A, que é *desenvolver a formação e o desenvolvimento de cooperativas, fundamentado nos princípios filosóficos do cooperativismo*, a análise documental e os relatos dos sujeitos entrevistados mostram e indicam que há uma relação estreita na proposta do curso com os princípios filosóficos do cooperativismo, mas, na prática, o que identificamos foi um alto índice de cooperativas fechadas e pouco espaço para a atuação de técnicos no setor, uma vez que havia diversos problemas, como a predominância do modelo do agronegócio, do trabalho assalariado, do meeiro, dificuldades na gestão administrativa e financeira das cooperativas criadas e implantadas, entre outros.

Com relação ao item B, que é *promover a formação de profissionais para atuação junto ao quadro social, diretivo e funcional de cooperativas com*

capacidade para planejar, organizar, gerenciar e liderar uma cooperativa, um dos entrevistados na pesquisa responde que,

bem... como fonte documental, eu diria que o governo Lula, dentro do seu planejamento estratégico a nível nacional, estabeleceu para a educação a implantação de 400 Institutos Federais no Brasil inteiro, adequando-os a uma realidade de levá-los ao interior para oferecer ensino de qualidade e, paralelamente, juntar a cadeia de produção local. O cooperativismo sempre foi uma vocação existente na região do Mato Grande, então a decisão [de criar] o curso de cooperativismo partiu de se entender que o cooperativismo não estava organizado e nós precisávamos formar mão de obra qualificada para atuar nessas cooperativas e fazê-las voltar ao apogeu como ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 (SOUZA D2, 2019).

De acordo com o entrevistado, vimos que se partiu do objetivo de promover uma formação de profissionais qualificados para atuar nas cooperativas existentes na região, uma educação que buscasse se voltar para o desenvolvimento local e atendesse os sujeitos do campo. Nesse sentido, Frey (2000) destaca a importância do envolvimento dos sujeitos do campo e beneficiários na política, visto que essa perspectiva de envolvimento dos sujeitos tem a valorização da historicidade do povo do campo. Arroyo (1999) ainda acrescenta que esse reconhecimento para com os sujeitos do campo é fundamento do paradigma da Educação do Campo aqui discutida.

Também vimos no projeto de curso que o profissional concluinte do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cooperativismo na modalidade EJA, oferecido pelo IFRN, deve apresentar um perfil de egresso que o habilite para desempenhar atividades voltadas para produção, formação, desenvolvimento e gestão de cooperativas, planejando e executando os processos cooperativos (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 10),

No que concerne ao item C, que é *atuar na gestão de contratos de cooperativas, assegurando o cumprimento da legislação vigente*, segundo Costa D3:

Olha, eu posso falar dos aspectos mais qualitativos. Eu não tenho muitos números para falar sobre esses resultados, mas a gente tinha um trabalho muito forte dentro do processo de extensão lá da nossa coordenação de extensão, que era a da busca de estágios. Para buscar estágios em cooperativismo, a gente procurava cooperativas e fizemos um diagnóstico identificando que muitas cooperativas, que estavam instaladas como cooperativas, não funcionavam como cooperativas, então já tinham um espaço muito grande para a atuação desses técnicos, para que eles pudessem realmente organizar, gerenciar e ter resultados melhores nas cooperativas que já estavam com CNPJ, com estatuto, com tudo já instalado. Só que elas precisavam mudar o modelo de trabalho, tanto é que, quando a gente buscava esses espaços para os nossos estagiários, a gente sentia um pouco de dificuldade por não perceber

uma estrutura organizacional necessariamente. Precisava desse desenho organizacional que eles poderiam contribuir. Outro resultado também, que foi iniciado um projeto, eu não sei se ele foi concluído, era de realmente esses técnicos poderem apoiar as atividades das instituições que apoiam as atividades do homem do campo, que eram o Banco do Nordeste, a EMBRAPA, a EMPARNE justamente para que eles pudessem orientar nesse processo de captação de recursos para que [o aluno] ele pudesse desenvolver o projeto, para que você tivesse essas linhas de microcrédito produtivo e efetivamente orientado, porque a gente tem a distribuição do crédito, mas necessariamente não tem orientação. Essa falta de orientação acaba prejudicando e gerando (trecho inaldível) de inadimplência. Então eram resultados que seriam interessantes se eles conseguissem realmente a colocação nessas parcerias dessas instituições; talvez tenha faltado esse desenho de pegar essa mão de obra já tão bem qualificada para que pudesse ser braço ou ser perna para essas instituições que já desenvolvem o trabalho lá e que efetivamente precisam de um trabalho diferenciado, porque a gente ainda tem muita inadimplência no crédito, no microcrédito produtivo, o que acaba não sendo produtivo. Então talvez esses resultados fossem resultados esperados, talvez não necessariamente os resultados observados.

Conforme essa abordagem, é possível compreender as críticas já levantadas em relação à fase de formulação e implementação da política, vista a importância de uma avaliação voltada para o custo-benefício, para que posteriormente venha a tomada de decisão por parte dos integrantes da política. Perante o exposto, as políticas públicas devem ser construídas a partir do diálogo com os respectivos sujeitos. Em relação a isso, Arroyo (2014) diz que os movimentos camponeses buscam a construção de políticas que reconheçam e reforcem os ricos processos culturais e éticos existentes no campo.

Ainda sobre a atuação de gestão de cooperativas, no PPC do curso, o profissional deverá: realizar, com competência técnica e ética, reuniões de implantação e desenvolvimento de cooperativas, respeitando os direitos dos cooperados, bem como assessorar as assembleias, conselhos e atividades pertinentes (PPC 2011, p. 11). Porém, mesmo explícito no PPC, consideramos, a partir da análise documental e dos dados coletados no decorrer da pesquisa, que a política apresentada não tenha sido integralmente consumada no decorrer do curso.

Considerando o item D, *prestar assistência técnica e serviços em cooperativas referente ao Planejamento Estratégico, envolvendo as áreas de Finanças, Gestão de Pessoas, Produção e Marketing*; vimos nesse cenário a competitividade, com o objetivo voltado para a formação em gerir recursos utilizando estratégias que venham fortalecer a mão-de-obra, atendendo o

interesse do capital.

No que diz respeito ao item E, *executar atividades de pesquisas e extensão em cooperativismo, contribuindo com a reflexão e ampliação da atuação, dos princípios e das finalidades do cooperativismo*, a iniciativa de convênios com as associações e cooperativas da região, para a inserção dos jovens como estagiários, e a elaboração da prática profissional foram algumas das dificuldades mais comentadas pelos docentes entrevistados, uma vez que a parceria com a instituição não foi possível.

Em relação ao Item F, *contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade*; nas vozes dos entrevistados, percebemos que mesmo o curso não cumprindo integralmente seus princípios, possibilitou a inserção dos jovens e dos adultos do campo no IFRN.

Quanto ao Item G, *estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho*, percebemos, nas falas dos entrevistados, que esse princípio foi parcialmente atendido, uma vez que as vozes de muitos sujeitos foram silenciadas, quebrando parte do cumprimento de sua função social na sociedade.

Sobre o Item H, *possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber*, diante da análise documental e das falas dos sujeitos entrevistados, verificamos a ausência de diálogo entre as disciplinas e os saberes tradicionais, culturais e sociais para os sujeitos jovens e adultos.

De acordo com o exposto, procuramos, através do diálogo entre a revisão bibliográfica, a análise documental e as entrevistas, avaliar os princípios orientadores do curso para o desenvolvimento dos sujeitos jovens e adultos. Todavia, identificamos que o curso estava em conflito com o seu real perfil, uma vez que seus objetivos não foram atendidos na integralidade. Ainda nessa linha de pensamento, ressaltamos que programas destinados ao público da EJA, muitas vezes, não têm o sucesso esperado, visto que nós, pesquisadores e professores desse campo, deparamo-nos com essa problemática, que nos leva a repensar e inovar a prática.

Considerando esse resultado, objetivamos uma racionalidade que traga consigo a concepção da formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) enfatizam que a integração exige uma relação entre conhecimentos gerais e específicos, que deve ser construída ao longo da formação na lógica do trabalho, da ciência e da cultura.

Percebemos que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos assumem, na “teoria”, a concepção de formação humana integral na perspectiva da politecnicidade, tendo por intuito superar a dicotomia existente entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (SAVIANI, 2006). Saviani acrescenta ainda que os objetivos tem a função de contribuir para a formação de sujeitos emancipados a partir do desenvolvimento das suas capacidades humanas. Alinhado a isso, o acesso ao Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cooperativismo, na modalidade EJA, destinado aos portadores do certificado de conclusão do Ensino Fundamental, ou equivalente, maiores de 18 anos, poderá ser feito através de processo seletivo aberto ao público ou conveniado para o primeiro período do curso ou transferência para período compatível (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011).

Acerca da organização curricular do curso, elaboramos o Quadro 5, baseado no que está presente no plano do curso.

Quadro 5 – Grade curricular do curso de Cooperativismo

DISCIPLINAS	Número de aulas semanal por Série / Semestre								Carga horária total	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	h/a	Hora
Núcleo Fundamental										
Língua Portuguesa	4								80	60
Matemática	4								80	60
Subtotal de carga-horária do núcleo fundamental	8	0	0	0	0	0	0	0	160	120
Núcleo Estruturante										
Língua Portuguesa e Literatura		4	4	4	2	2			320	240
Inglês					2	2	2	4	120	90
Espanhol								4	80	60
Arte		2							40	30
Geografia	4	2							120	90
História		2	4						120	90
Matemática		4	4	4	2	2			320	240
Física						4	4		160	120
Química				4	4				160	120
Biologia		4	4						160	120
Subtotal de carga-horária do núcleo estruturante	4	18	16	12	10	10	6	4	1.600	1.200

Seminário de Iniciação à Pesquisa			30						40	30
Seminário de Orientação para a Prática Profissional					15	15			40	30
Total de carga-horária dos Seminários Curriculares	10	0	30	0	15	15	0	0	93	70
TOTAL DE CARGA-HORÁRIA DO CURSO									3.826	2.762

Fonte: Matriz do Projeto Pedagógico do curso de Cooperativismo (2011).

Os cursos técnicos de nível médio possuem uma estrutura curricular fundamentada na concepção de eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pela Resolução CNE/CEB nº 03/2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e instituído pela Portaria Ministerial nº 870/2008. Nesse sentido, de acordo com o quadro exposto, a matriz curricular do curso está organizada por disciplinas em regime seriado semestral e com uma carga horária total de 2.762 horas, sendo 2.292 horas destinadas às disciplinas de bases científica e tecnológica, 70 horas aos seminários curriculares e 400 horas à prática profissional (PPC, 2011, p. 15). Diante disso, em que pese o curso ser voltado para a EJA, não encontramos na matriz curricular aspectos específicos para EJA, bem como um componente curricular voltado à economia solidária e à agricultura familiar. Dessa forma, a matriz esboça uma formação voltada apenas para a chamada mão de obra, como também não há uma coesão entre a grade curricular e o público ao qual está direcionada, uma vez que o estudante da EJA possui um perfil ajustado com suas histórias de vida marcadas por experiências, saberes, hábitos, atitudes e valores.

Buscamos avaliar se os princípios orientadores do curso, dispostos em seu projeto pedagógico, foram devidamente adotados durante o processo de implementação. Nessa conjuntura, Vieira e Arcoverde (2015) enfatizam que a avaliação do processo de implementação tem como eixo central aferir se o desenvolvimento de uma ação atende às diretrizes previstas em sua formulação. Dessa forma, a organização por eixos tecnológicos dos cursos técnicos integrados na modalidade EJA do IFRN estão estruturados em núcleos politécnicos segundo a seguinte concepção:

- 1) Núcleo fundamental:** relativo a conhecimentos de base científica, indispensáveis ao bom desempenho acadêmico dos ingressantes. Constitui-se de revisão de conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental.
- 2) Núcleo estruturante:** relativo a conhecimentos do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral;
- 3)**

Núcleo articulador: relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, traduzidos em conteúdos de estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico, e elementos expressivos para a integração curricular. Contempla bases científicas gerais que alicerçam inventos e soluções tecnológicas, suportes de uso geral tais como tecnologias de informação e comunicação, tecnologias de organização, higiene e segurança no trabalho, noções básicas sobre o sistema da produção social e relações entre tecnologia, natureza, cultura, sociedade e trabalho. Configura-se ainda, em disciplinas técnicas de articulação com o **4) Núcleo estruturante e/ou tecnológico** (aprofundamento de base científica) e disciplinas âncoras para práticas interdisciplinares. **5) Núcleo tecnológico:** relativo a conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão. Deve contemplar disciplinas técnicas complementares, para as especificidades da região de inserção do campus, e outras disciplinas técnicas não contempladas no núcleo articulador. (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 13-14).

Entendemos, com base na matriz do curso, que a organização curricular não expressa nem explicita nenhuma possibilidade de formação mais ampla, apenas capacita a mão-de-obra para as cooperativas. Em relação ao processo de avaliação de uma política, faz-se necessário destacarmos que, em se tratando de uma pesquisa avaliativa, não devemos desconsiderar sua condição sócio-histórica, tampouco esquecer que ela está inserida na esfera das relações contraditórias de classes. 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; UCHOA, 2015).

4.3 Ouvindo os sujeitos: que campo, que possibilidades de educação e de trabalhosurgempor meio do curso de Cooperativismo?

Com base nas respostas, constatamos uma inquietação em relação a uma educação que busque se voltar para o desenvolvimento local e que atenda às necessidades dos sujeitos do campo. Nesse sentido, Frey (2000) destaca a importância do envolvimento dos sujeitos do campo e beneficiários na política, visto que essa perspectiva de envolvimento dos sujeitos tem a valorização da historicidade do povo do campo. Arroyo (1999) ainda acrescenta que esse reconhecimento para com os sujeitos do campo é fundamento do paradigma da Educação do Campo aqui discutido. Ainda sob essa ótica de envolvimento dos

sujeitos na política, Cohen e Franco (1999) destacam a importância dessa participação na ampliação das possibilidades para o sucesso dessa política, ficando mais próximo da realidade desses sujeitos.

A oferta de cursos representa uma enorme contribuição no que tange ao fortalecimento da identidade dos seus beneficiários e à 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 do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo na modalidade EJA em questão representa a formalização de um instrumento de transformação social que pode atingir outros objetivos, como o cumprimento daquilo que preconizam os sujeitos do campo no conjunto de reivindicações feitas no escopo da política de Educação Profissional do Campo.

Nas falas e histórias, percebemos que, em nosso primeiro contato com os sujeitos entrevistados, dos cinco entrevistados, apenas um – Souza D2³ – participou da implantação do Curso Técnico em Cooperativismo. Este afirma:

Bem... como fonte documental, eu diria que o governo Lula, dentro do seu planejamento estratégico a nível nacional, estabeleceu para a educação a implantação de 400 Institutos Federais no Brasil inteiro, adequando-os a uma realidade de levá-los ao interior para oferecer ensino de qualidade e, paralelamente, juntar a cadeia de produção local. O cooperativismo sempre foi uma vocação existente na região do Mato Grande, então a decisão [de criar] o curso de cooperativismo partiu de se entender que o cooperativismo não estava organizado e nós precisávamos formar mão de obra qualificada para atuar nessas cooperativas e fazê-las voltar ao apogeu como ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 (SOUZA D2, 2019).

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, visto que essa perspectiva de envolvimento dos sujeitos tem a valorização da historicidade do povo do campo. Nessa ótica, Cohen e Franco (1999) enfatizam a importância dessa participação na ampliação das possibilidades para o sucesso dessa política, ficando mais próxima do desejo real desses sujeitos. Nesse sentido, Souza D2 falou a respeito do processo decisório para implantação da política:

Eu diria que foi um projeto específico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, então algumas cadeias ficaram claras nesse ano de 2009; a cadeia da pesca em Macau, a cadeia da apicultura em Pau dos Ferros, a

³ Entrevista concedida a Dalvanira Domingos Faustino de Souza em 8 de novembro de 2019.

cadeia do leite e derivados em Currais Novos, a cadeia das roupas em Caicó e a cadeia do cooperativismo em João Câmara. Nenhuma outra instituição pública, apenas o SENAI, nessa época, atuava em Mossoró, mas não voltado para o atendimento das cadeias. Nós fomos os únicos que desenvolvemos esse projeto, adequando a realidade com a cadeia produtiva (SOUZA D2, 2019).

Tendo por base as respostas e os autores de referencial deste estudo, enfatizamos que, por meio da educação, acontece o processo de construção de conhecimento. Contudo, é necessário ressaltar alguns elementos fundamentais para a construção de um projeto voltado para a Educação do Campo. Assim, Caldart (2002) revela que o povo tem direito a uma educação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas. Sendo assim, é preciso compreender a perspectiva da Educação do Campo, que é a de educar os sujeitos que trabalham no campo para que se organizem e assumam a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo, na condição de aprenderem a pensar o seu próprio trabalho.

Todavia, a oferta do curso em cooperativismo (PROEJA) no IFRN *Campus* João Câmara apresentou, em parte, essas discussões em nosso trabalho de campo e nas entrevistas. É possível constatar a importância do envolvimento do beneficiário no processo decisório da política, como vemos a seguir:

[...] a grande preocupação foi levar a consulta ao município, que fez inúmeras reuniões em comunidades como também na prefeitura local. Foi explanado para todas as pessoas o modelo de curso, qual era o objetivo, ou seja, juntar filhos, juntar nora, juntar, os próprios pais que quisessem se integrar a esse projeto de melhorar os seus conhecimentos, de melhorar as suas informações e passar a produzir de uma forma mais qualificada a partir do ensinamento, então todas as comunidades e cidades dos 17 municípios que formam o Mato Grande foram consultadas sobre a oportunidade, qual era o melhor curso para a região. E foi identificado que o carro-chefe dos cursos seria cooperativismo (SOUZA D2, 2019).

Nesse relato, é possível ver que foram discutidas questões voltadas para o processo decisório do curso. Seguindo essa linha, o curso de Cooperativismo se mostra como uma oferta compensatória, refletindo sobre os saberes do sujeito do campo e contribuindo para o desenvolvimento econômico. Arroyo e Fernandes (1999) enfatizam que a Educação do Campo tem seus saberes voltados para a relação do homem com a terra, a qual é fundamental para a aproximação do trabalho como princípio educativo. Com isso, vemos a importância da construção de uma Educação do Campo com qualidade social e vinculada às necessidades e às especificidades dos sujeitos que vivem nos territórios camponeses.

Em relação aos resultados quantitativos e qualitativos a partir da implantação do curso, a maior parte dos entrevistados mostrou ter conhecimento apenas sobre os resultados qualitativos, uma vez que não tinham acesso a dados quantitativos, contudo, Souza D2 nos traz um dado bastante interessante. Segundo ele, “em princípio, nós tivemos uma realidade onde a demanda de candidatos interessados em acessar os cursos do IFRN era uma quantidade exponencial”; essa fala do professor se refere tanto aos cursos em geral ofertados pela instituição quanto ao curso de Cooperativismo; é o que vemos no trecho a seguir: “nós chegamos a ter entre 10 e 15 alunos concorrendo por vaga, mas, como o objetivo era principalmente priorizar os alunos do meio rural”.

O fato de um curso que acabara de abrir ter essa quantidade de pessoas concorrendo por vaga se mostra, a nosso ver, satisfatório, pois revela o interesse despertado através da divulgação feita na região e a eficácia dessa divulgação. Por outro lado, no que diz respeito aos dados qualitativos, vemos divergências em algumas opiniões dos entrevistados, como podemos perceber nas falas de Félix D4⁴ e Momo D5⁵:

[...] pela observação, eu ensinei em praticamente todas as turmas, existia um bom número de alunos oriundos das áreas de assentamento, de comunidades rurais, então eu entendo que o curso foi muito útil para essas comunidades; ele realmente influenciou e trouxe vantagens para as comunidades (FÉLIX D4, 2019).

[...] quando eu cheguei lá para ministrar as aulas da Educação de Jovens e Adultos, que é o PROEJA, identifiquei que, entre os alunos, tinha pouquíssimos alunos, de dez se fosse um que vinha realmente da base dos assentamentos... a maioria entre eles... 90% entre eles eram da cidade (MOMO D5, 2019).

A fala de Momo D5 revela outro dado quantitativo que diz respeito ao número de alunos dos assentamentos que frequentavam o curso, considerado baixo tendo em vista o público-alvo do curso. Ao mesmo tempo, contradiz o que é dito por Félix D4, o qual menciona que “existia um bom número de alunos”; algo que não pode ser considerado absoluto, pois Momo D5 chegou ao *Campus* João Câmara alguns anos após Félix D4. Outro ponto da fala de Félix D4 aponta para a eficácia do curso, uma vez que teve influência e deu vantagens para as comunidades.

Conforme essas abordagens, é possível compreender as críticas já

⁴ Entrevista concedida a Dalvanira Domingos Faustino de Souza em 13 de novembro de 2019.

⁵ Entrevista concedida a Dalvanira Domingos Faustino de Souza em 22 de novembro de 2019.

levantadas em relação à fase de formulação e implementação da política, vista a importância de uma avaliação voltada para o custo-benefício, para que posteriormente venha a tomada de decisão por parte dos integrantes da política. Perante o exposto, as políticas públicas devem ser construídas a partir do diálogo com os respectivos sujeitos. Em relação a isso, Arroyo (2004) diz que os movimentos camponeses buscam a construção de políticas que reconheçam e reforcem os ricos dos processos culturais e éticos existentes no campo.

No que diz respeito ao processo de organização do curso de Cooperativismo e seu projeto pedagógico, Silva D1⁶ disse que “a grade curricular era muito coerente, muito bem montada”, pois “trabalhava desde a filosofia do cooperativismo aos aspectos jurídico, contábil e financeiro, então o curso estava muito bem planejado e tinha esse foco em atender a região”. Ainda conforme a entrevistada, o curso pecava no fato de ser muito voltado para o lado agrícola, deixando os aspectos urbanos do associativismo e do cooperativismo em segundo plano, mas que era justificável “por entender que a comunidade da região do Mato Grande [...], no seu aspecto, precisava desenvolver essa área rural”.

Por outro lado, Momo D5 afirmou que os PPCs analisados por ela eram muito voltados para o agronegócio empresarial, o que contradiz a essência do mercado da região, o qual é voltado para agricultura familiar e para os pequenos negócios. As disciplinas e os autores estudados durante o curso não eram voltados para a agricultura familiar nem para pequenos empreendimentos.

Através das falas dos professores, podemos ver que houve, sim, um processo de sensibilização das pessoas das comunidades, uma vez que fizeram, entre outras maneiras, divulgação em rádio, como podemos ver na fala de Silva D1:

[...] antes de eu chegar, foram divulgados nas comunidades... quando eu cheguei, mais os outros professores, a gente sempre divulgou o curso nos momentos que a gente ia visitar os assentamentos. A gente pedia que os alunos da turma falassem sobre o curso [...] então a gente viu que teve um pouco dessa divulgação, mas faltou um pouco mais de panfletagem, um *marketing* melhor de desenvolvimento. Às vezes, a gente usava uma rádio, que a gente tinha um professor [...] que nos dava muita oportunidade. Ele tinha um programa na rádio e a gente foi também falar do curso na rádio local que tem um [número] muito grande de audiência, então a gente usou a rádio também.

Apesar disso, a entrevistada acredita que faltou um pouco mais de

⁶Entrevista concedida a Dalvanira Domingos Faustino de Souza em 8 de novembro de 2019.

“panfletagem”. Além dessa divulgação, realizaram-se eventos que tinham como foco o cooperativismo:

Nós fizemos três encontros lá, que foi o encontro de cooperativismo para a região do Mato Grande. Tivemos esse evento por três anos: em 2010, 2011 e 2012 ou foram dois eventos em 2009. Eu não lembro exatamente a data, mas foram três encontros de cooperativismo, que eram estendidos não só aos alunos como para a comunidade (SILVA D1, 2019).

Outro dado importante sobre essa sensibilização surge na fala de Félix D4, o qual disse que os envolvidos procuravam

fazer contato principalmente com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. No período de inscrição também divulgávamos nas rádios e também fazíamos divulgação nas escolas, então, assim, as comunidades, uma parte delas, a gente não sabe dizer se todas, mas tiveram acesso à informação através da rádio, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais; a gente mantinha esse contato no período de inscrição (FÉLIX D4, 2019).

O fato de o Sindicato dos Trabalhadores Rurais estar envolvido nesse processo revela uma integração entre as instituições responsáveis direta ou indiretamente pela valorização e desenvolvimento da mão-de-obra. Esse tipo de trabalho em conjunto com o sindicato se mostrou eficaz, pois ele está muito próximo dos trabalhadores rurais, o que facilita a intermediação.

Outro aspecto abordado nas entrevistas foi os motivos que levaram à extinção do curso. Quanto a isso, Souza D2 acredita que o principal motivo foi a falta de empregos disponíveis para os alunos formados. Essa falta de demanda fez com que se procurassem alternativas para o problema, então surgiu a ideia de ofertar administração junto com cooperativismo, conforme vemos a seguir:

A partir da terceira turma, nós chegamos à conclusão de que era mais fácil essas pessoas irem procurar emprego como técnico de administração, mas com conhecimento de cooperativismo. Nós não tiramos as disciplinas de cooperativismo, mudamos o nome do curso para não criar um estigma: “ah... é aluno de cooperativismo. O conhecimento dele é centrado em cooperativismo”. E não era isso, ele era um gestor administrativo com conhecimento de cooperativismo, das disciplinas técnicas de cooperativa. Ele podia atuar numa empresa privada como administrador ou ele podia atuar numa cooperativa porque conhecimento e experiência ele tem. Foi uma questão de estratégia; o curso deixou de ter demanda, começaram a aparecer vagas porque as pessoas começaram a entender que “não, não vamos fazer cooperativismo porque não tem mercado... só se for embora daqui” (SOUZA D2, 2019).

Para o professor a mudança se mostrou benéfica, porque,

com a administração, nós voltamos a preencher o curso e voltamos a atender os dois públicos sem ficar essa imagem negativa que o cooperativismo deixou na região; não por culpa da escola, não por falta de professores competentes nem por falta de instalação apropriada na escola.

Contudo, esse pensamento não foi compartilhado pela professora Momo D5, visto que, segundo suas análises, após a reformulação, a Administração foi valorizada em detrimento da valorização do Cooperativismo, já que a maior parte das disciplinas e dos professores era de administração. Apesar da fala de Souza D2 se mostrar positiva em relação a isso, ela, de certa forma, acompanhada da fala de Momo D5, faz-nos refletir sobre isso, pois aponta para um não atingimento de pelo menos um objetivo, que é implícito na criação/instauração de todos os cursos: a consolidação. Embora tenha tido efeitos positivos na região, o curso de Cooperativismo não se consolidou, isto é, não fincou raízes que o fizessem se manter durante um período maior assumindo a própria essência, tendo, em sua maioria, professores e disciplinas da área. A fala de Costa D3⁷ também revela o que foi pensado antes da reformulação, que culminou com a extinção do curso:

Olha, o que eu pude perceber é que existia, dentro do grupo, um encorajamento para criar uma nova abordagem que fosse mais atrativa para a região, que não só cooperativismo, que seria o curso de administração. Tinha outras pessoas formadas também no grupo de administração, então se pensou: “gente, se a gente for lá e oferecer um curso na área de administração será que a gente não ia ter mais gente, reter mais gente”. Então não foi um problema do cooperativismo propriamente; era algo que fosse mais atrativo, que se pensou: “ah, tem muita gente que gostaria de fazer o curso, mas está mais vinculado ao comércio” (COSTA D3, 2019).

Essa reformulação, segundo Félix D4, também teve como motivo a dificuldade das pessoas em ir até o *Campus* durante a noite. O paradigma da Educação do Campo tem como objetivo a luta contra a hegemonia urbana, partindo de um pensamento de que o campo não é um resíduo da modernidade e, sim, um espaço rico do qual a cidade depende (KOLLING; NERY; MOLLINA, 1999). Nesse sentido, percebemos que, para o sujeito do campo ter acesso a uma educação de qualidade, tem que se deslocar até a cidade. A oferta do curso de Cooperativismo pelo IFRN de João Câmara exigia um deslocamento até a cidade, porém, ainda assim, eles não abriam mão dessa demanda, observando-se um aspecto positivo: a presença desses sujeitos nas Instituições Federais:

Eu percebo também que, por exemplo, foi um dos motivos pelos quais a gente pensou na reformulação do currículo, em relação, por exemplo, ao PROEJA, pessoas adultas que normalmente já trabalhavam ficar num curso técnico durante quatro anos à noite. Normalmente, ficou muito cansativo, então tem um grau de evasão muito grande. Isso fez refletir e a gente pensar um pouco sobre a questão da manutenção do curso, porque as turmas foram ficando cada vez menores, então eu acho que também a questão do acesso e a dificuldade para as pessoas das

⁷ Entrevista concedida a Dalvanira Domingos Faustino de Souza em 12 de novembro de 2019.

comunidades rurais de ficarem vindo à noite (FÉLIX D4, 2019).

A Educação de Jovens e Adultos sempre teve como dificuldade o fato de muitos sujeitos jovens e adultos trabalharem durante o dia, assim como a evasão que advém dessa situação. É perceptível que vários dos aspectos levantados pelos entrevistados interferiram na não consolidação do curso. A reformulação, que acabou se tornando a extinção do curso de Cooperativismo, nos faz pensar no êxito dos objetivos traçados. Em relação a isso, perguntamos se os objetivos tinham sido cumpridos. Silva D1 acredita

[...] que os objetivos do curso foram cumpridos. Nós fomos a primeira turma do Campus João Câmara que formamos o maior número de alunos, houve pouca desistência, pouca evasão para a primeira turma, entre 75% e 80% dos alunos cumpriram o curso, o que eu acho que foi um saldo positivo. Se eu for olhar assim, a importância de muitos deles hoje, com os quais ainda tenho contato e conheço deram continuidade, saíram do curso técnico e hoje estão no curso superior. Tem alunos da gente que trabalham em multinacionais, a grande maioria foi em busca de continuidade e alguns optaram pelo curso de administração. Tem uma das alunas, minha orientanda, que é gerente na Fiat hoje, na Fiat aqui em Ponta Negra. Outros seguiram para área de fisioterapia, de direito, então, assim, eu acho que foi válida a formação que eles tiveram e despertar neles também essa necessidade de aprimorar esse conhecimento (SILVA D1, 2019).

Percebe-se que, em relação à primeira turma, a evasão não foi tão grande, se pensarmos que o índice de concluintes foi quase o triplo. Um curso profissionalizante sempre busca oferecer aos alunos uma formação para o mundo do trabalho – essa formação é aspecto importante – e a entrevistada trouxe um bom exemplo de como o curso abriu portas para alguns alunos. Costa D3 afirmou que o curso havia atingido alguns objetivos e ultrapassado outros:

Eu acredito que o curso atingiu alguns objetivos e outros ele até superou em alguns pontos, mas eu acho que talvez não fosse o objetivo do curso a parte da aderência social, de mercado local; talvez isso não tenha sido observado, mas eu não sei até que ponto o instituto consegue ter interferência na sociedade, no mercado, para poder fazer essa captação (COSTA D3, 2019).

As entrevistas revelam que o curso não conseguiu atingir seus objetivos integralmente. Para alguns dos entrevistados, superou as expectativas em alguns aspectos, porém outros disseram que alguns fatores, como a evasão, ressaltada por Félix D4, e a questão do enfoque prático do curso, foram os principais empecilhos na tentativa de atingir integralmente os objetivos, como podemos ver na fala de Momo D5:

Na minha visão, eles não foram cumpridos, porque os objetivos tinham realmente lá nos objetivos do PPC do curso. Tinha realmente que a ideia

era fomentar as coisas de cooperativismo, de trabalho coletivo, era focado para isso: para formar profissionais dessa área (MOMO D5, 2019).

Podemos pensar que a parcialidade na obtenção dos objetivos não foi suficiente para a manutenção/consolidação do curso de Cooperativismo. De alguma forma, outros fatores levaram à extinção do curso, a qual, segundo os entrevistados, nunca foi algo previsto. Todavia, a oferta do curso de Cooperativismo através do PROEJA, mesmo com alguns objetivos não cumpridos, fez a Instituição ser reconhecida na região do Mato Grande, fazendo com que os sujeitos jovens e adultos quebrassem uma face elitista de imaginar que tais escolas são apenas para filhos de ricos, os quais teriam melhores condições de passar nas seleções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte integrante de um conjunto de ações político-pedagógicas e administrativas do Governo Federal a partir de 2006, os cursos técnicos integrados na modalidade EJA foram implementados no IFRN por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, o PROEJA objetiva incluir, sob um dimensionamento social e emancipatório, os sujeitos que, na faixa etária da chamada *oferta regular*, indicada na legislação brasileira e de forma particular na LDB (Lei n. 9.394/96), não tiveram a oportunidade de acesso à Educação Básica ou que não deram continuidade aos seus estudos.

Com a pesquisa, vimos que no advento da criação, expansão e interiorização dos Institutos federais, a partir da Lei nº 11.892/2008, havia uma expectativa de que o PROEJA fosse ampliado, o que seria um importante indicador de acesso e até mesmo de parâmetro para a sua implementação e consolidação por meio dos Institutos Federais e da sua integração com outros sistemas ofertantes, em particular com aqueles públicos, que ofertam a modalidade da EJA.

Infelizmente, a nossa primeira constatação, à luz do nosso campo empírico, é a de que o curso técnico em cooperativismo na forma integrada e na modalidade ou oferta do PROEJA no *Campus* João Câmara do IFRN foi implementado em 2009 e extinto em 2012. Talvez aí tenhamos a primeira frustração, que diz respeito ao objetivo do Programa: tornar-se uma iniciativa de inclusão social para jovens e adultos. Na mesma linha do que ocorre com a maior parte das ações governamentais para a EJA no Brasil, o PROEJA tornou-se descontínuo no *Campus* João Câmara e no próprio IFRN. Curiosamente, quando ingressei no referido *campus* para cursar a especialização em 2010, o PROEJA era ofertado. Retornando ao IFRN na condição de mestranda em educação, e em particular, no ano de 2019, ao *Campus* João Câmara para coletar dados, a primeira constatação é a de que a oferta do PROEJA para a formação de técnicos em Cooperativismo já não existe mais.

Também vimos, na matriz curricular do curso, que a sua estrutura foi uma réplica do modelo que já existia para a chamada oferta *regular*. Não identificamos

quaisquer especificidades que pudessem caracterizar ou mesmo adequar a oferta do curso para o PROEJA. Ainda sobre a análise da matriz curricular, temos a constatação de que, mesmo havendo inúmeros assentamentos e acampamentos na região do Mato Grande, nos componentes curriculares não há qualquer menção à Agricultura Familiar e/ou à Economia Solidária, predominando o foco na Agroindústria, que geralmente apenas se preocupa com a qualificação da mão-de-obra.

Quando focamos nas vozes dos sujeitos, as análises mostram que estes não foram convidados a fazer parte da agenda para a implementação do curso, ficando alheios ao que a literatura chama de processo *ex-ant* a implementação. Um dos entrevistados dá conta de que um dos motivos que levou à escolha do curso como parte da agenda para a implementação foi a vocação para o cooperativismo na região.

Isso posto, a implantação do Curso Técnico em Cooperativismo no *Campus* João Câmara do IFRN seguiu o mesmo protocolo para a implantação de outros *campi*, isto é, a realização de audiências públicas. Os entrevistados não souberam informar quantas ocorreram e se houve convite para as representações e se os setores ligados à Agricultura Familiar e à Economia Solidária foram convidados formalmente. É importante destacar que a oferta do Curso de Cooperativismo na modalidade EJA não foi uma decisão tomada nessas audiências. Na verdade, a opção pela modalidade e o eixo de atuação foi uma decisão que envolveu os servidores do *Campus* João Câmara, conforme mostraram as nossas análises. Isso implicou em visitas e reuniões técnicas, como indicou uma das entrevistas ao mencionar o envolvimento do Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Ainda sobre essa particularidade, vimos que, após a formulação e a aprovação do curso por parte dos órgãos competentes do IFRN, houve um movimento da gestão para realizar visitas e reuniões junto aos municípios da jurisdição de atuação do *Campus* João Câmara, um total de 17 municípios. Inclusive, com a implantação do curso, o *campus* chegou a realizar três versões do Encontro de Cooperativismo na região, um marco de extensão à época, mas que também não teve a sua continuidade por parte do *Campus* João Câmara, certamente por causa da extinção da referida oferta.

Dos motivos que levaram à extinção do curso, vale destacar alguns aspectos. Um dos relatos enfatizou que a decisão levou em conta o indicador de

emprego. Houve a necessidade de substituir o curso de Cooperativismo pela oferta em Administração, mas garantindo alguns tópicos curriculares em Cooperativismo. Mesmo não sendo o principal foco da função social do IFRN, vimos que a empregabilidade foi um dos fatores que influenciou a decisão.

Por outro lado, outro indicador também foi identificado em nossas análises: *a desvalorização do Cooperativismo* na região. A nosso ver, isso não é de se estranhar, pois, mesmo que os documentos e as vozes dos entrevistados mostrem a vocação ao Cooperativismo, a Agroindústria e a Agricultura Familiar possuem relevantes influências, mas isso não revela que as práticas de cooperativismo estejam associadas às respectivas atividades. Pelo contrário, documentos oficiais mostraram que inúmeras cooperativas foram fechadas na região.

Outro indicador revelado nas vozes dos entrevistados foi a influência da *área de formação do corpo docente*. Analisando esse aspecto, notamos que a defesa de reformular o curso para Administração, mas mantendo o foco em Cooperativismo, foi uma tendência que não se aplicou, pois, como mostram os relatos das entrevistas, o que acabou predominando foi a vertente do comércio, o que também exerce relevante influência na região do Mato Grande.

Sobre a oferta do curso no âmbito do PROEJA, foram revelados aspectos que indicam algumas dificuldades para a sua execução, como a problemática da evasão. Vários jovens e adultos inscritos no curso eram trabalhadores, e as dificuldades de transporte escolar, a distância entre o domicílio e o *Campus*, o cansaço físico e mental contribuíram para a descontinuidade dos estudos. Outro aspecto que também precisa ser considerado, no nosso entendimento, diz respeito à falta de um currículo que levasse em conta as especificidades para os sujeitos jovens e adultos.

Mesmo diante das dificuldades, os entrevistados reconheceram a importância do curso técnico em Cooperativismo – PROEJA – quando relataram que a oferta foi instrumento e elo para a continuidade e a verticalização dos estudos de muitos jovens e adultos, inclusive no próprio IFRN. Também destacaram que, embora o curso não tenha cumprido o objetivo traçado no seu desenho original, muitos egressos tiveram a oportunidade de ser inseridos no mercado de trabalho, até mesmo em empresas de grande e reconhecido porte no Rio Grande do Norte.

Entre a implementação e a extinção do Curso Técnico em Cooperativismo, as vozes revelam os reveses da política educacional no Brasil, em particular para a EJA, quando muitas ações são descontínuas. O PROEJA no IFRN não foi capaz de mudar a realidade. Contudo, elas também mostram que outras realidades foram modificadas, sobretudo para os sujeitos que moram e trabalham no campo e na cidade daquela região. Até a extinção do curso, o *Campus* João Câmara do IFRN conseguiu incluir e garantir direitos a muitos jovens e adultos que buscavam o acesso à educação, à escolarização ou à formação técnica pública, gratuita e com qualidade referenciada socialmente.

Infelizmente, o ciclo perverso da política pública educacional no Brasil fez com que muitos sujeitos e o próprio PROEJA fossem silenciados no *Campus* João Câmara do IFRN, quebrando e tornando inalcançável parte do cumprimento de sua função social na sociedade, em particular naquela região.

Por fim, a minha voz. Não a última. Como profissional da educação pública e moradora de município da região do Mato Grande, e, como uma pessoa que teve o acesso ao IFRN em momentos distintos, fico meu brado de que a luta é necessária, sempre necessária. A extinção do curso técnico em Cooperativismo – PROEJA – no *Campus* João Câmara do IFRN talvez tenha silenciado vozes e frustrado sonhos e possibilidades. Mas a nossa voz não será silenciada definitivamente, porque outros sonhos existem e nós continuaremos perseguindo.

Assim foi quando concluímos a Especialização, assim esperamos ao concluir o Mestrado, assim esperamos no devir de nossas buscas. Por mim e por todos os sujeitos jovens e adultos da nossa região.

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, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ÂNGELO, Cristiane B.; MOURA, Dante H.; GOMES, Cleide O. **O Perfil do Aluno do PROEJA no CEFET-RN e na EEN/UFRN**. 2007. Disponível em: www.anpae.org.br/congresso_artigos/simposio-2007. Acesso em: 27 nov. 2018.

ARAÚJO, Severina Garcia de. **Assentamentos rurais: trajetórias dos trabalhadores assentados e cultura política**. Natal: EDUFRN, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da Educação do Campo. *In*: MÔNICA CASTAGNA MOLINA; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org.). (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.

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: Liber Livro, 2007. p. 145-173.

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 em Educação) – Curso do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; AZEVEDO, Igor Rasec Batista de; AZEVEDO, Patrícia Ramanna Oliveira de. A educação profissional do campo e a questão agrária: outras reflexões. *In*: III Colóquio Nacional, Natal. **Anais [...]**. Natal: IFRN Campus Natal Central, 2017.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; DANTAS, Renier Cavalcanti. Nova Ruralidade: concepções, embates e reflexões sobre particularidades na Região do Mato Grande. *In*: SEIXAS, Rebeqa Carocha; TAVARES, Matheus Augusto Avelino (org.). **Olhares sobre a Região do Mato Grande**. Natal: Editora IFRN, 2011, p. 95-115.

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. Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971. Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 dez. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5764.htm. Acesso em: 31 out.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://normativos.confed.org.br/downloads/2208-97.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. **Carta do Rio Grande do Norte para a Educação do Campo**. Natal: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. MEC: SETEC, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRAUDEL, Fernand. **A dinâmica do capitalismo**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANO, Ignácio. **Introdução à Avaliação de Programas Sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. **O Nordeste e o regime autoritário**. São Paulo: Hucitec, 1987.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COTTA, Teresa Cristina. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, [s. l.] v. 49, n. 2, p. 103-124, abr./jun. 1998.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Angelina Maria Cheibub. Avaliação de Política e avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica. **Análise**

&Conjuntura, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 99-118, set./dez.1986.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1995.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação do Campo. *In*: Arroyo Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 27-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Ana Maria. (org.). **Paulo Freire**: política e educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise no capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão popular, 2011. p. 7-14.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (org.). **Caminhos para transformação da escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão popular, 2015. p. 7-12.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GORENDER, Jacob; STÉDILE, Pedro João (org.). **A questão agrária na década de 90**. 4. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 111-127.

HENRIQUE, Lúcia sarmento; MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (org.). **Teoria e prática no PROEJA**: vozes que se completam. Natal: Editora IFRN, 2013.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado-eja/tecnico-em-cooperativismo/at_download/coursePlan. Acesso em: 10 out. 2018.

LUKACS, George. **História e Consciência de Classe**: Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castangna. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Brasília: INEP, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo**: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. 2009. 197f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. **PROEJA no IFRN**: práticas pedagógicas e formação docente. Natal: Editora IFRN, 2010.

MOURA, Dante Henrique. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Proeja: entre desafios e possibilidades. **Holos**, n. 28, v. 2, p. 114-129, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Algumas Possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *In*: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, **Anais [...]**. Belo Horizonte, nov. 2010.

NETTO, Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. *In*: BORON, Atílio; SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza. Um Projeto, Um ideal: As Escolas Radiofônicas no RN (1958-1960). *In*: PAIVA, Marlúcia Menezes de; MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomas de. **Igreja Católica e suas práticas culturais**. Brasília: Líber livro Editora, 2006, p. 93-111.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária no Brasil (1907-1990)**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; FARENZENA, Nalú; GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação básica e profissional. **Revista Indicadores Econômicos**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 111-124, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Sustentável do Território do Mato Grande – RN**. [S. l.]: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), 2006.

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: Editora Autêntica, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação LDB: Trajetória Limites e Perspectivas**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Croso Camila; Gonzalez, Marina; Brugier; Yana Scafone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. *In*: HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-143.

SILVA, José Gomes da. **A reforma agrária no Brasil: frustração camponesa ou instrumento de desenvolvimento?**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.

TAVARES, Matheus Augusto Avelino; SEIXAS, Rebeka Caroça (org.). **Olhares sobre a Região do Mato Grande**. Natal: EDIFRN, 2011.

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-RN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/346>. Acesso em: 30 nov. 2018.

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.

VIANNA, Cláudia Sales Vilela; FARACE, Maurício Ferraresi. **Manual prático das sociedades cooperativas**. São Paulo: LTR, 1999.

VIEIRA, Joselya Claudino de Araújo; ARCOVERDE, 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 que e para quem?** Recife: UFPE, 2015. p. 213-234.

APÊNDICE A

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE – CAMPUS NATAL CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –
PPGEP**

Perguntas-guia para entrevistas

Perguntas Guias – entrevista Semiestruturada

- 1- Quais foram as fontes documentais e estatísticas para a decisão da implantação do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA)?
- 2- O(A)senhor(a) poderia dizer se outras instituições públicas e privadas da região foram envolvidas no processo decisório para a implantação do curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA)?
- 3- Os agricultores familiares e os assentados foram envolvidos no processo decisório para a implantação do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA)?
- 4- Que resultados quantitativos e qualitativos poderiam ser elencados a partir da implantação do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA)?
- 5- Como se deu o processo de organização do curso em Cooperativismo, noIFRN? Houve algum planejamento, discussão sobre os planos de curso em seu projeto pedagógico?
- 6- Como se deu o processo de inscrição, de sensibilização, de divulgação do curso? Houve algum contato prévio para identificar a demanda?
- 7- Que motivos levaram à extinção do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA)?
- 8- Os objetivos do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA) foram cumpridos? Sob que aspectos? A extinção do curso estava ou era prevista?

APÊNDICE B



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE – CAMPUS NATAL CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –
PPGEP

Consentimento Esclarecido

Eu _____, RGnº _____,
residente e domiciliada à _____

autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida à mestranda **Dalvanira Domingos Faustino de Souza** para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue devidamente assinada pela pesquisadora.

Natal, _____

Entrevistada(o)

Codinome para publicação: _____

Participação na condição de: _____

APÊNDICE C



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE – CAMPUS NATAL CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –
PPGEP

Declaração de Sigilo Ético-Científico

Eu, **Dalvanira Domingos Faustino de Souza**, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, sob matrícula nº 20181996210009, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto à

_____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, sob o título de “**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM COOPERATIVISMO (PROEJA) NA REGIÃO DO MATO GRANDE: o caso do IFRN Campus João Câmara**”, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizaremos codinomes ao referenciar o seu conteúdo.

Natal, _____.

Dalvanira Domingos Faustino de Souza

Mestranda

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional /PPGEP/IFRN Matrícula

nº 20181996210009

APÊNDICE D

Respostas às perguntas da pesquisa e síntese da avaliação de resultados	
1. Quais foram às fontes documentais e estatísticas para a decisão da implantação do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA)?	
ENTREVISTADO(A)	RESPOSTAS
Silva D1	<p>Quando eu tomei posse, no dia 1º de setembro de 2009, e cheguei ao <i>Campus</i> João Câmara, já existiam predeterminados cursos que o <i>Campus</i> iria oferecer, um deles era cooperativismo, e o que eu sei é que foi feita uma audiência pública antes de decidirem pelos cursos. Essa audiência pública envolveu a sociedade civil do município de João Câmara e o que eu percebi, quando cheguei, é que havia, por exemplo, uma ligação muito grande com a Emater; o técnico da Emater, na época, era muito acessível para as coisas que a gente precisava realizar, e, quando eu cheguei, junto com o professor que já estava lá, Wagner... o que é que nós procuramos fazer: ir até os assentamentos e às associações que existiam lá no local, no Mato Grande, na região, para poder divulgar, falar que existia um curso que trabalhava a cultura do associativismo. Antes de eu chegar também, eles fizeram isso de divulgar os cursos do instituto nas comunidades da região do Mato Grande, então eu, o professor Wagner e o professor Olavo, nós fomos visitar assentamentos e associações que estavam lá naquela região. O que é que eu percebi, por exemplo, na grade curricular, no Projeto Político Pedagógico do campus: eles focaram, na época, as cadeias produtivas locais da região do Mato Grande que eram caju, por exemplo, tinha uma agroindústria do caju; eram quatro cadeias produtivas, não lembro agora quais agora, tem oito anos que eu vim de lá, que não estou mais lá, e não tem mais o curso. Só para esclarecer, eu fiquei no curso de 2009 até maio de 2012. Em 2012, eu fui remanejada, então eu não participei do momento que o curso deixa de existir. Na época, alguns professores questionavam se devia ser administração ou cooperativismo; existia essa discussão entre fazer um leque maior para o curso de administração englobar as disciplinas de cooperativismo, mas a gente não fez isso durante o tempo em que eu estive lá. Eu fui até coordenadora, nós fizemos uma modificação na grade curricular do campus na questão do cooperativismo, que foi solicitada pela Pró-Reitoria, mas isso não foi só para o curso de cooperativismo, foi para todos os cursos do IF. O que mexeu mais foram as disciplinas da área básica, não da área técnica; da área técnica a gente deixou como já estava. As fontes documentais e estatísticas para a decisão de implementar o curso, o campus fez antes uma consulta com a comunidade.</p>
Souza D2	<p>Bem... como fonte documental, eu diria que o governo Lula, dentro do seu planejamento estratégico a nível nacional, estabeleceu para a educação a implantação de 400 Institutos Federais no Brasil inteiro, adequando-os a uma realidade de levá-los ao interior para oferecer ensino de qualidade e, paralelamente, juntar a cadeia de produção local. O cooperativismo sempre foi uma vocação existente na região do Mato Grande, então a decisão [de criar] o curso de cooperativismo</p>

	<p>partiu de se entender que o cooperativismo não estava organizado e nós precisávamos formar mão de obra qualificada para atuar nessas cooperativas e fazê-las voltar ao apogeu como ocorreu nas décadas de 1960 e 1970.</p>
Costa D3	<p>Eu só queria deixar claro também que a minha atuação em cooperativismo nesse curso... eu já ingressei com ele em funcionamento. O curso ele começou a funcionar no Campus João Câmara em 2009 e eu entrei em 2010, mas eu acompanhei boa parte da história desse processo e o início dessas demandas que eram para a instalação dos institutos e dos que iam ser colocados para os institutos estavam muito relacionado com o que era a vocação local. Então se percebia que, dentro da região do Mato Grande, existia uma necessidade de criação, de geração de emprego, mas ela tinha uma vocação muito mais vinculada ao comércio e pequenas produções familiares de um modo geral. Entendeu-se que o curso de cooperativismo seria alinhado com isso. Eu não sei te dizer que base de dados foi utilizada para isso, mas foi em função desses aspectos da vocação local que se entendeu que, por exemplo, tem o pessoal da produção de castanha, tem o pessoal das regiões próximas da produção de abacaxi, então a gente tem algumas culturas lá do caju e da castanha que já eram conhecidas e se pensou nisso: na vocação local para surgimento do curso no Instituto Federal.</p>
Félix D4	<p>Eu não tenho essa informação porque, quando eu vim para o campus, já estava definido que o curso de cooperativismo haveria de ocorrer, certo?! Então não tenho decisão. Eu não tenho informação em relação a essa questão...</p>
Momo D5	<p>Eu entrei no IF em 2013, mas foi no IFRN de Macau. Eu cheguei no IFRN de João Câmara no mês de agosto ou setembro de 2014. Quando eu cheguei em João Câmara em 2014, eu tive conhecimento quando eu cheguei que já tinha sido extinto o curso de cooperativismo e foi uma das primeiras coisas que falei com a diretora Sônia na época; eu sou formada, especialista em gestão de cooperativa, eu sou da área de gestão social, então a primeira coisa que eu conversei com ela foi no sentido de rever esse curso que tinha extinto, porque eu achava que é, como tem cento e poucos assentamentos na região, achava que era primordial para o desenvolvimento da região e, quando eu cheguei, só existia... já tinha migrado... no meio... o que eu achei um assassinato ter pego os alunos técnicos em cooperativismo no meio do curso... decidiram por fazer administração... técnico em administração e no meio do curso de cooperativismo já migraram esses alunos para curso técnico em administração. Quando eu cheguei lá, acabei assumindo a coordenação do curso de administração concomitante com o curso de cooperativismo e qual que estava o processo lá na época? O processo estava em regularizar a carga horária da readequação de cooperativismo para administração do PPC, então alguns alunos estavam fazendo, uma vez por semana, no contra turno ou quando necessário para fechar as cargas horárias que não batiam com os PPCs dos cursos do integrado, que era diurno. Então estava nesse processo de adequação e a turma do EJA, na época, estava simplesmente terminando, que estava em aberto ainda, tinha pouquíssimos alunos. Quando eu cheguei, tinha uma turma, acho que era uns 12 alunos que estavam terminando e o pior é que, quando eu cheguei lá, esses 12 alunos estavam fazendo o trabalho de conclusão, em vez de</p>

	<p>fazer na área de cooperativismo, já estavam focados na área comercial e empresas, então, assim, eu fiquei muito preocupada, porque minha área de especialização é em cooperativismo e o mestrado é em gestão social e eu identifiquei que, como praticamente só existia, antes de mim, uma professora na área de cooperativismo, professor Olavo, se não me engano; os demais professores que foram do PPC já começou todo errado o curso, porque o PPC todo ele estava focado em administração e não cooperativismo, e todas as disciplinas e os conteúdos eram de administração, não de cooperativismo... somente uma... ou duas... ou três disciplinas focavam essa questão do cooperativismo e do processo de cooperativa. O resto era todo empresarial e agronegócios e todo o corpo docente focava, por ter a área de formação em administração, em relação a isso. Eu, como coordenadora, o meu papel era realmente dar atendimento para que esses alunos terminassem; já estavam em processo de trabalho de conclusão de curso do EJA, então tinham que terminar o que eles estavam fazendo. Eu ministrei aulas da EJA até estarem finalizando as disciplinas que estavam faltando, e aí foi um processo de realmente terminar com a EJA. Concomitante a isso, eu fiquei um ano e meio em João Câmara. A gente puxou uma discussão com os assentamentos e com a comunidade para rever esse PPC; eu fiz uma análise do PPC do curso e a gente começou a trabalhar disciplina por disciplina com a comunidade nessa época para fazer toda uma reformulação, porque eu fiz mestrado com o professor Washington da UFRN e fui responsável por montar um curso tecnólogo em cooperativismo na UFRN com o professor Washington, então eu já tinha uma boa base de conhecimento de como fazer isso e na época que estava em toda aquela reformulação com a comunidade, mas por questões políticas, internas, por questão de professores, não conseguimos dar continuidade na época.</p>
CONCLUSÕES E COTEJAMENTOS COM O REFERENCIAL TEÓRICO	
<p>Com base nas respostas, constatamos uma inquietação em relação a uma educação que buscasse se voltar para o desenvolvimento local e que atendesse às necessidades dos sujeitos do campo. Nesse sentido, Frey (2000) destaca a importância do envolvimento dos sujeitos do campo e beneficiários na política, visto que essa perspectiva de envolvimento dos sujeitos tem a valorização da historicidade do povo do campo. Arroyo (1999) ainda acrescenta que esse reconhecimento para com os sujeitos do campo é fundamento do paradigma da educação do campo aqui discutida.</p> <p>Ainda sobre essa ótica de envolvimento dos sujeitos na política, Cohen e Franco (1999) destacam a importância dessa participação na ampliação das possibilidades para o sucesso dessa política, ficando mais próxima do desejo real desses sujeitos.</p>	
2. O(A) senhor(a) poderia dizer se outras instituições públicas e privadas da região foram envolvidas no processo decisório para a implantação do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA)?	
ENTREVISTADO(A)	RESPOSTAS
Silva D1	NÃO RESPONDEU
Souza D2	<p>Eu diria que foi um projeto específico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, então algumas cadeias ficaram claras nesse ano de 2009; a cadeia da pesca em Macau, a cadeia da apicultura em Pau dos Ferros, a cadeia do leite e derivados em Currais Novos, a cadeia das roupas em Caicó e a cadeia do cooperativismo em João Câmara. Nenhuma outra instituição pública, apenas o SENAI, nessa época.</p>

	atuava em Mossoró, mas não voltado para o atendimento das cadeias. Nós fomos os únicos que desenvolvemos esse projeto, adequando a realidade com a cadeia produtiva.
Costa D3	Eu sei que teve o processo que é comum antes de fazer a audiência pública, então existiu o processo de sensibilização por meio de rádio, o agendamento, a explicação do que iria ser discutido na audiência e aí os integrantes dos institutos tinham feito uma audiência pública justamente para fazer esse tipo de discussão, embora a decisão estratégica já tenha sido, eu imagino, tenha sido já feita pelo próprio grupo pensante do instituto dessa expansão. Mas foi discutido sim muito mais numa questão que está relacionada com a parte desensibilização, de fazer tomar conhecimento.
Félix D4	Como eu disse, o curso já existia, já estava definido, não tinha começado ainda, mas já estava definido que esse curso ocorreria. A informação que eu tenho é que essa decisão foi tomada pelo MEC mesmo, a partir de análise da região, de saberem que é uma região que tem um número muito grande de assentamentos. Os assentamentos conseqüentemente teriam a necessidade na questão da sua administração das organizações como cooperativas, associações, então ele foi implantado por esse motivo, mas detalhes a respeito da questão de outras organizações envolvidas para essatomada de decisão eu não sei.
Momo D5	Como eu lhe falei, eu não posso lhe dizer isso, eu não estava na época e também não tenho conhecimento. Quando eu retomei essa reformulação, conversei com as pessoas que tenho conhecimento da região; o fórum da região do Mato Grande, alguns alunos dos assentamentos, na época mesmo, comentaram, mas não tinha como comprovar isso, que eles não foram consultados, que a comunidadenão foi consultada em relação a extinguir o curso.

CONCLUSÕES E COTEJAMENTOS COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo por base as respostas e os autores do meu referencial, enfatizamos que, por meio da educação, acontece o processo de construção de conhecimento. Contudo, é necessário ressaltar alguns elementos fundamentais para a construção de um projeto voltado para a educação do campo. Assim, Caldart (2002) revela que o povo tem direito a uma educação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas. Nesse sentido, é preciso compreender a perspectiva da educação do campo, que é de educar os sujeitos trabalhadores do campo para que se organizem e assumam a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo, na condição de aprenderem a pensar o seu próprio trabalho.

3. Os agricultores familiares e os assentados foram envolvidos no processo decisório para a implantação do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA)?

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTAS
-----------------	-----------

Silva D1	<p>Eu acredito que as instituições tanto públicas da região quanto privadas participaram desse momento, dessa audiência pública. Eu não tenho certeza se os agricultores e os assentados [participaram], mas, quando a gente chegou para começar as atividades no <i>campus</i>, nós fizemos essa aproximação com os agricultores e os assentamentos, nós tivemos até um projeto do CNPq, que foi aprovado para ser desenvolvido o associativismo e o cooperativismo nos assentamentos e nas cooperativas. Então nós visitamos assentamentos em São Miguel do Gostoso, em Pureza, ali na área de Bebida Velha e Cana Brava, e visitamos também Jandaíra. Forama relação de mais proximidade que nós fizemos de incentivo ao associativismo e cooperativismo com base nesse projeto do CNPq, que foi da minha coordenação junto com o professor Olavo e a professora Brenda. A gente trabalhava filosofia do cooperativismo, a professora Brenda é advogada, então trabalhava a questão da legislação do cooperativismo e do associativismo, e o professor Olavo é da área organizacional, por isso, trabalhava muito a questão da liderança, da qualidade dos produtos. O que vejo ali de resultados qualitativos e quantitativos, com a implantação do curso na região, é que, quando eu saí de lá, foi criada uma cooperativa, a COAFIS, que é a cooperativa dos agricultores familiares da região do Mato Grande. Essa semana eu tive na Ceasa para comprar as coisas e tinha várias pessoas com a camisa da COAFIS. Então eles continuam ainda comercializando. Isso tem oito anos. Com relação aos alunos, havia alguns alunos da gente que eram de associação, como Alice Bezerra, que é uma das fundadoras dessa cooperativa. Ela é de uma associação que até chegou a exportar castanha; e uma coisa que eu via no curso, assim, que poderia ter sido mudado, talvez tivesse levado o curso a dar mais certo, pelo menos na região, porque o IF tem uma regrinha, era escola pública e atingir certa cota, digamos assim. Uma coisa que eu senti falta é que a gente pudesse colocar como critério que metade dos alunos, por exemplo, fosse oriunda, comprovasse que era oriunda de uma associação, de uma cooperativa, algo assim; porque eu acho que conseguiria fazer o curso atingir melhor a região, até as disciplinas para a gente fazer um projeto com uma associação ou um projeto com uma cooperativa, porque, quando a gente chegou à região, havia um histórico de que existia associações e cooperativas, mas muitas delas são fechadas, muitas fechadas. Eu cheguei a visitar a associação do Amarelão, que fica na comunidade ali em Poço Branco. Eles estavam funcionando por conta deles, então, assim, são quilombolas que têm toda uma história de luta, bonita e de resistência, e a gente não tinha aluno dali. Nós tínhamos alunos de Poço Branco, que começaram a fazer o trabalho de TCC lá e conhecer a realidade, então esse é o ganho mais qualitativo e quantitativo que eu vejo: que a gente despertou os alunos daquela região pra ir conhecer o local que eles viviam e fazer o TCC deles com uma associação, com uma cooperativa, e, dessa forma, tentar contribuir ali dentro da região [...].</p>
----------	--

Souza D2	Sim, a grande preocupação foi levar a consulta ao município, que fez inúmeras reuniões em comunidades como também na prefeitura local. Foi explanado para todas as pessoas o modelo de curso, qual era o objetivo, ou seja, juntar filhos, juntar nora, juntar, os próprios pais que quisessem se integrar a esse projeto de melhorar os seus conhecimentos, de melhorar as suas informações e passar a produzir de uma forma mais qualificada a partir do ensinamento, então todas as comunidades e cidades dos 17 municípios que formam o Mato Grande foram consultadas sobre a oportunidade, qual era o melhor curso para a região. E foi identificado que o carro-chefe dos cursos seria cooperativismo.
Costa D3	Esse processo de divulgação, de que realmente ia acontecer o curso de cooperativismo foi divulgado amplamente em função dos meios de comunicação. Eu não consigo te precisar se essas pessoas do coletivo dos agricultores realmente tinham sido envolvidos nesse processo. Em relação ao efeito disso que teria no trabalho, a gente tinha poucos alunos realmente que tinha essa origem. Eu lembro de uma realmente, que era militante da atividade agrícola, que é Alice, lembro dela até hoje e realmente ela tinha um trabalho muito legal feito na comunidade Bebida Velha com castanha de caju e artesanato. Hoje ela ainda atua na parte de hortifrúti, então, assim, ela é uma pessoa muito atuante; só pelo trabalho que se desenvolve hoje, eu diria que valeu a pena, porque realmente ela foi uma pessoa diferente. Mas tinha muita gente que não tinha realmente, no curso, essa característica dos produtores.
Félix D4	Eu acredito que não, mas é como eu disse: a definição do curso foi anterior a minha presença e foi uma decisão do MEC. Eu acredito que foi feita uma análise, mas eu não tenho essa resposta.
Momo D5	Não soube responder.
CONCLUSÕES E COTEJAMENTOS COM O REFERENCIAL TEÓRICO	
Nessa linha, o curso de Cooperativismo se mostra como uma oferta compensatória, refletindo sobre os saberes do sujeito do campo e contribuindo para o desenvolvimento econômico. Arroyo e Fernandes (1999) enfatizam que a Educação do Campo tem seus saberes voltados para a relação do homem com a terra e que é fundamental para a aproximação do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, a construção de uma Educação do Campo com qualidade social e vinculada às necessidades e às especificidades dos sujeitos que vivem nos territórios campestres.	
4. Que resultados quantitativos e qualitativos poderiam ser elencados a partir da implantação do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA)?	
ENTREVISTADO(A)	RESPOSTAS
Silva D1	NÃO RESPONDEU

Souza D2	<p>Em princípio, nós tivemos uma realidade onde a demanda de candidatos interessados em acessar os cursos do IFRN era uma quantidade exponencial. Nós chegamos a ter entre 10 e 15 alunos concorrendo por vaga, mas, como o objetivo era principalmente priorizar os alunos do meio rural... nós também fizemos divulgação desse curso, os professores visitaram diversas comunidades, diversas associações, todas as vilas em volta, incentivando que os filhos assim como também as escolas de primeiro grau... os filhos procurassem adequar o ensino médio ao ensino técnico profissionalizante, o que iria facilitar a vida da família daí para frente, então houve uma demanda enorme e ela levou mais de três anos para se reduzir, ou seja, quando as primeiras turmas começaram a sair da escola e as oportunidades de emprego não apareceram, nós vimos o momento... já estou respondendo a resposta seguinte... nós vimos o momento de que estaria muito próximo de adequar esse curso à administração apenas substituindo o nome de cooperativismo, mas o princípio e a maioria das disciplinas continuaram as mesmas.</p>
Costa D3	<p>Olha, eu posso falar dos aspectos mais qualitativos. Eu não tenho muitos números para falar sobre esses resultados, mas a gente tinha um trabalho muito forte dentro do processo de extensão lá da nossa coordenação de extensão, que era a da busca de estágios. Para buscar estágios em cooperativismo, a gente procurava cooperativas e fizemos um diagnóstico identificando que muitas cooperativas, que estavam instaladas como cooperativas, não funcionavam como cooperativas, então já tinham um espaço muito grande para a atuação desses técnicos, para que eles pudessem realmente organizar, gerenciar e ter resultados melhores nas cooperativas que já estavam com CNPJ, com estatuto, com tudo já instalado. Só que elas precisavam mudar o modelo de trabalho, tanto é que, quando a gente buscava esses espaços para os nossos estagiários, a gente sentia um pouco de dificuldade por não perceber uma estrutura organizacional necessariamente. Precisava desse desenho organizacional que eles poderiam contribuir. Outro resultado também, que foi iniciado um projeto, eu não sei se ele foi concluído, era de realmente esses técnicos poderem apoiar as atividades das instituições que apoiam as atividades do homem do campo, que eram o Banco do Nordeste, a EMBRAPA, a EMPARNE justamente para que eles pudessem orientar nesse processo de captação de recursos para que [o aluno] ele pudesse desenvolver o projeto, para que você tivesse essas linhas de microcrédito produtivo e efetivamente orientado, porque a gente tem a distribuição do crédito, mas necessariamente não tem orientação. Essa falta de orientação acaba prejudicando e gerando (trecho inaldível) de inadimplência. Então eram resultados que seriam interessantes se eles conseguissem realmente a colocação nessas parcerias dessas instituições; talvez tenha faltado esse desenho de pegar essa mão de obra já tão bem qualificada para que pudesse ser braço ou ser perna para essas instituições que já desenvolvem o trabalho lá e que efetivamente precisam de um trabalho diferenciado, porque a gente ainda tem muita inadimplência no crédito, no microcrédito produtivo, o que acaba não sendo produtivo. Então talvez esses resultados fossem resultados esperados, talvez não necessariamente os resultados observados.</p>

Félix D4	Eu não tenho dados quantitativos específicos, talvez a secretaria possa nos ajudar nesse sentido, mas, pela observação, eu ensinei em praticamente todas as turmas, existia um bom número de alunos oriundos das áreas de assentamento, de comunidades rurais, então eu entendo que o curso foi muito útil para essas comunidades; elerealmente influenciou e trouxe vantagens para as comunidades.
Momo D5	<p>Outra questão... quando eu cheguei lá para ministrar as aulas da Educação de Jovens e Adulto, que é o PROEJA, identifiquei que, entre os alunos, tinha pouquíssimos alunos, de dez se fosse um que vinha realmente da base dos assentamentos... a maioria entre eles... 90% entre eles eram da cidade. Aí está a preocupação que vou falar em relação aos dados quantitativos e qualitativos. Quando se pensa em fechar o curso também tem que entender como é que funciona a política pública. Se você abre uma turma de PROEJA noturna, tem que ser conversado com as prefeituras para dar condições para as pessoas que vivem nos assentamentos rurais, nas comunidades rurais, que se tenha ônibus ou condições para que essas pessoas venham até o IFRN. Você cria um curso, mas não pensa em como é que vai se dar isso; tem que ter esse cuidado também. Qualitativamente, eu vejo que não alcançou o público... estou falando do PROEJA, porque o ensino médio, eu cheguei lá, os meninos já estavam em administração. Em questão quantitativa, não atingiu a questão dos assentamentos e, qualitativamente, eu conheci um dos alunos que era do assentamento e ele estava realmente fazendo esse trabalho a partir da questão do curso em cooperativismo, estava fortalecendo a comunidade dele, que uma das pessoas dos assentamentos, hoje, eu não lembro se era do Amarelão ou qual que era a comunidade rural que ele estava, mas era uma comunidade rural que ele estava. Eu lembro da questão do integrado, depois eu conheci, que era técnico em nível médio integrado. Eu conheci uma aluna que é de Bebida Velha, que é a Dirce, que hoje faz parte das cooperativas e vem desse curso, de quem conseguiu concluir o curso técnico de cooperativismo. Eu lembro e na época também teve um desvio também. Eu conheci alguns alunos desses assentamentos que estavam dentro do curso técnico de administração. Estavam fazendo técnico em administração, aquele técnico que tinha sido migrado no meio, do cooperativismo para a administração. Então a gente vê que, dentro do curso de administração, tem vários alunos que realmente eram de assentamentos. Eu fiz um diagnóstico depois disso, que eram de assentamentos de base, da comunidade, de assentamentos e eu não sei se fizeram algum estudo na hora de fechar isso. Em relação a isso, na hora de fechar esse curso, se isso foi... Denise comentou, não é? Se foi feita a pesquisa também nos assentamentos para fechar esse curso ou migrar ele, ou foi feita só na cidade, que é a pergunta que eu me faço até hoje em relação isso: essa migração, quando foi pensado em extinguir, passar para a administração, apesquisa foi focada para qual público? Foi focado somente para a comunidade urbana? Ou isso foi focado também para os assentamentos no entorno do IFRN João Câmara?</p>
CONCLUSÕES E COTEJAMENTOS COM O REFERENCIAL TEÓRICO	

<p>Conforme essa abordagem, é possível compreender as críticas já levantadas em relação à fase de formulação e implementação da política, vista a importância de uma avaliação voltada para o custo-benefício, para que posteriormente venha a tomada de decisão por parte dos integrantes da política. Perante o exposto, as políticas públicas devem ser construídas a partir do diálogo com os respectivos sujeitos. Em relação a isso, Arroyo (2014) diz que os movimentos camponeses buscam a construção de políticas que reconheçam e reforcem os ricos processos culturais e éticos existentes no campo.</p>	
<p>5. Como se deu o processo de organização do curso em Cooperativismo, no IFRN, houve algum planejamento, discussão sobre os planos de curso em seu projeto pedagógico?</p>	
ENTREVISTADO(A)	RESPOSTAS
Silva D1	<p>Então... o curso, quando eu cheguei, se houve algum planejamento... a grade curricular era muito coerente, muito bem montada. Trabalhava desde a filosofia do cooperativismo aos aspectos jurídico, contábil e financeiro, então o curso estava muito bem planejado e tinha esse foco em atender a região. Tinha as agroindústrias, que foi uma decisão, acho que eles tomaram na audiência, de preservar essa questão da... mas só que muito voltado para a agricultura e a gente sabe que associativismo e cooperativismo não é só na agrícola, pode ter na área urbana. Talvez tenha faltado um pouco esse olhar mais urbano mas também por entender que a comunidade da região do Mato Grande podese... no seu aspecto, precisava desenvolver essa área rural.</p>
Souza D2	NÃO RESPONDEU
Costa D3	<p>Como eu tinha comentado, eu cheguei com o curso já rodando. Eu soube que tinha um envolvimento do pessoal da área de gestão, que já tinha algumas áreas aqui no Instituto Federal de modo geral, que foi quem desenvolveu o plano pedagógico, e conheciam do eixogestão. Propuseram um PPC para o curso dentro do que seria um caderno de orientação do MEC, do que a gente pode propor. Dentro do eixo da gestão, tais cursos podem ser propostos, no subsequente e técnico, não. O cooperativismo tem um alinhamento com João Câmara, então a gente vai optar por isso; o grupo de gestão do instituto vigente, que estava funcionando na ocasião, que seria o <i>Campus</i> Central e Mossoró, teve alguma discussão nesse sentido. Eu acho que foi isso, mas, na ocasião, eu realmente não participava.</p>
Félix D4	<p>Olha, como eu já disse, já estava definido o curso, mas, para o planejamento do curso do PROEJA, a gente fez reuniões. Fizemos algumas mudanças em relação ao plano de curso, entendeu? Nós chegamos a conversar para fazer uma reestruturação do curso, que não chegou a ocorrer, com organizações não governamentais envolvidas com, por exemplo, com representantes do movimento sem terra, porque existiam, durante o período, um objetivo de reformular o curso de uma forma que ele ficasse mais voltado para as necessidades mesmo da agricultura familiar, mas essas discussões não foram adiante e a gente não deu continuidade, mas existiu esse propósito por um tempo.</p>

Momo D5	<p>Eu acredito que não. Quando eu cheguei, analisei os PPCs. Fiz uma análise dos PPCs tanto da EJA quanto do integrado. Eu analisei os PPCs e da carga horária das disciplinas, no máximo tinha três disciplinas que discutiam realmente o cooperativismo, o restante das disciplinas eram focadas totalmente em agronegócio e empresarial, então, na minha visão, não houve uma discussão nem com a comunidade nem com os professores na hora de abrir concurso (trecho inaldível), quais eram os professores, nem pensar nos professores que eram da área de cooperativismo. Quando se coloca quase 90% dos professores do curso focando o empresarial, e se foram eles que fizeram esse PPC, com certeza eles trouxeram uma lógica de mercado, focando a questão do capital e do agronegócio e não do cooperativismo. Outra visão minha, as comunidades nossas, as rurais, não são agronegócio, elas são agricultura familiar, então todo o PPC do curso da época devia ter sido focado em autores e pautado em autores que focassem a agricultura familiar, pequenos empreendimentos, organização coletiva e também deveria ter sido chamada na época quem a (trecho inaldível) que dava suporte para aquela cooperativa lá de João Câmara, que deu suporte para as comunidades, devia ter chamado a ACC, a FOMAG, os sindicatos para discutir. Se tivessem feito isso, tenho certeza que esse PPC não tinha sido focado em agronegócio empresarial, então, na minha visão, não foi feito isso junto com a comunidade, mas com o grupode professores que, na sua maioria, era da área empresarial e não do cooperativismo. Foi a análise que eu fiz.</p>
CONCLUSÕES E COTEJAMENTOS COM O REFERENCIAL TEÓRICO	
<p>O campo, como já bem mencionamos, retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam, do seu modo de viver, de se organizar, de ver o mundo e de resistir no campo. Nessa lógica, um dos sujeitos da avaliação levantou uma importante questão para a execução do trabalho coletivo, que é a agricultura familiar. A agricultura familiar é o cultivo da terra realizado por pequenos proprietários rurais, tendo, como mão de obra, essencialmente, o núcleo familiar. Nesse sentido, Kolling, Nerye Mollina (1999) levantam a reflexão de que a Educação do Campo tem que estar voltada para relação do homem com a terra.</p>	
6. Como se deu o processo de inscrição, de sensibilização, de divulgação do curso? Houve algum contato prévio para identificar a demanda?	
ENTREVISTADO(A)	RESPOSTAS
Silva D1	<p>O processo de inscrição e sensibilização. Antes de eu chegar, foram divulgados nas comunidades... quando eu cheguei, mais os outros professores, a gente sempre divulgou o curso nos momentos que a gente ia visitar os assentamentos. A gente pedia que os alunos da turma falassem sobre o curso e aí, nos anos posteriores, aconteceu muito isso quando a gente ia perguntar “qual sua motivação para ter escolhido o curso cooperativismo?” [Eles respondiam:] “porque meu amigo faz... meu primo faz... meu vizinho faz”, então a gente viu que teve um pouco dessa divulgação, mas faltou um pouco mais de panfletagem, um <i>marketing</i> melhor de desenvolvimento. Às vezes, a gente usava uma rádio, que a gente tinha um professor, o professor Nilson/Milson, que nos dava muita oportunidade. Ele tinha um programa na rádio e a gente foi também falar do curso na rádio local que tem um (trecho inaldível) muito grande de audiência, então a gente usou a rádio também. Eu não lembro qual foi a rádio, mas também utilizamos a rádio para divulgar o curso. Nós fizemos três</p>

	<p>encontros lá, que foi o encontro de cooperativismo para a região do Mato Grande. Tivemos esse evento por três anos: em 2010, 2011 e 2012 ou foram dois eventos em 2009. Eu não lembro exatamente a data, mas foram três encontros de cooperativismo, que eram estendidos não só aos alunos como para a comunidade. Um dos eventos que nós tivemos lá, o SESCOOP, Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, utilizou o espaço para contatar toda a comunidade da região do Mato Grande e pediu para a gente fazer a divulgação. Eles levaram todo o evento pronto, então nós tivemos alguns desses eventos que talvez esteja na memória da região do Mato Grande.</p>
Souza D2	<p>Exatamente... houve, como eu falei, no interior, determinados projetos. Eles tomam uma dimensão de conhecimento rápido por conta de a cidade viver sem muita novidade, sem muita informação. De repente, um carro volante divulgando na cidade inscrições, um novo curso, um novo estabelecimento e mais o conceito que o Instituto Federal tinha no estado e tem, isso levou a uma procura muito grande, além da ação que, como eu já expliquei, a gente teve a iniciativa de visitar essas comunidades para depois não dizerem: “você deram preferência às pessoas da cidade sem dá preferências às comunidades onde as cooperativas estavam instaladas”. Para melhor dizer, o nosso interesse era maior em que os alunos do interior realmente ocupassem essas vagas do que as pessoas da cidade, porque as pessoas da cidade tinham o curso de informática, que nós criamos ao mesmo tempo. Tinha os cursos de tecnologia a nível superior física, que nós criamos ao mesmo tempo, então nós pensamos que a cadeia do cooperativismo e quantidade de famílias envolvidas com cooperativismo faria o preenchimento de vagas no turno da manhã, no turno da tarde e no turno da noite. Essa ocorrência de alunos foi tão grande que o curso da tarde não estava previsto; nós tivemos que abrir manhã, tarde e noite para atender a demanda, porque de manhã e de tarde vinham os jovens e à noite vinha outro nível de público, que eram algumas mães, algumas pessoas casadas, que tinham o seu pequeno roçado e queria se agregar. Mas uma coisa que nos deixou, assim, um pouquinho triste foi que os chefes de família realmente que a gente queria dentro desse projeto infelizmente não quiseram; não sei se por acanhamento, baixo nível de escolaridade ou não tiveram realmente interesse, porque o projeto foi feito para eles, para desenvolver o negócio deles; eles mandaram as esposas, mandaram os filhos, mas nunca houve uma adesão muito forte. Até nas reuniões que nós fazíamos, visitando essas comunidades para lhes mostrar como estava o desenvolvimento dos alunos e como estava o entendimento, a qualidade do curso já possível de fazer uma avaliação ou um diagnóstico para montar um planejamento estratégico de cada cooperativa. Essa informação que nós levávamos a cada 15 dias ao campo eles acompanhavam, mas nunca tiveram o interesse de vir ao IFRN. A gente entende a cultura do agricultor antigo, já de mais idade, que a esse tipo de processo.</p>

Costa D3	<p>Essa é uma questão importante, porque, veja só, existe o espaço que foi criado através de uma audiência pública para a discussão e divulgação em rádio, mas perceba que o curso técnico e o subsequente eles têm uma lógica do que é novo para lá, então o curso em cooperativismo já era uma novidade. Você não sabia muito bem como é que funcionava a cultura do cooperativismo; o cooperativismo tem 120 anos no Brasil; a gente viveu um hiato depois da década de 1960, e aí fomos desencorajados a viver no cooperativismo nessa ocasião. O cooperativismo volta nos anos 2000 ainda sem uma característica própria do que é cooperativismo enquanto atividade, então a gente tem muita confusão do que é associativismo, cooperativismo, se funciona. Temos muitos casos de sucesso, outros de fraudes, outros de fracasso; então tinha um pouco dessa confusão, eu penso, socialmente, e uma audiência muito é muito pouco para você sensibilizar e mostrar para as pessoas o benefício que é trazer um curso dessa natureza. Tem outro espaço também que é a questão do exame de seleção para quem vai para parte do integrado e do subsequente... de todo modo você vai ter que se submeter a um teste, então você pode até sensibilizar pessoas que estejam interessadas na área, mas a gente não tem o crivo de dizer: ó... essa pessoa tem vocação própria da atividade dela para participar desse curso. Talvez mais Alices poderiam ter sido atingidas, mas será que essa pessoas entrariam pelo crivo do exame de seleção? Então perceba, tem um viés nessa captação, não é só a sensibilização, é também o processo de (trecho inaldível), porque não é só uma inscrição, é necessário sensibilizar pessoas que conseguissem passar naquele exame. Eu soube que o curso de cooperativismo teve uma segunda chamada para poder realmente efetivar todas as vagas; não foi um processo simples não apesar de o instituto chegando com o curso “todo mundo vai quer... todomundo quer”, mas foi um processo difícil de preencher todas as vagas naquela ocasião. Acho que por isso, pela necessidade de a gente ter um crivo mais alinhado com as pessoas que teriam essa necessidade. Perceba, não adianta ter a vocação local se o exame seleção, se o processo seletivo não tem alinhamento com essas pessoas que vão ser atingidas. Essa é lógica que eu penso.</p>
Félix D4	<p>Nós procurávamos fazer contato principalmente com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. No período de inscrição também divulgávamos nas rádios e também fazíamos divulgação nas escolas, então, assim, as comunidades, uma parte delas, a gente não sabe dizer se todas, mas tiveram acesso à informação através do rádio, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais; a gente mantinha esse contato no período de inscrição.</p>
Momo D5	NÃO RESPONDEU
CONCLUSÕES E COTEJAMENTOS COM O REFERENCIAL TEÓRICO	

O paradigma da Educação do Campo tem como objetivo a luta contra a hegemonia urbana, partindo de um pensamento de que o campo não é um resíduo da modernidade e sim um espaço rico do qual a cidade depende (KOLLING; NERY; MOLLINA, 1999). Nesse sentido, percebemos que, para o sujeito do campo ter acesso a uma educação de qualidade, tem que se deslocar até a cidade – contradição observada nas falas dos entrevistados. A oferta do curso de Cooperativismo oferecido pelo IFRN de João Câmara exige um deslocamento até a cidade, porém, mesmo assim, eles não abrem mão dessa demanda, visto que essa contradição tem um aspecto positivo: a presença desses sujeitos nas Instituições Federais. Seguindo essa ótica, vimos também que o curso de Cooperativismo foi implantado para as pessoas do campo, a fim de desenvolver suas atividades através de um olhar voltado à realidade de vida delas.

7. Que motivos levaram a extinção do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA)?	
ENTREVISTADO(A)	RESPOSTAS
Silva D1	[...] Os motivos que levaram à extinção do curso técnico... eu não participei do momento da extinção, então eu não sei qual o motivo que o pessoal colocou, eu sei, como relatei agora, que o curso teria dado mais certo se tivesse colocado esses critérios; e havia também um grupo de professores que queria muito mais a administração por entender que a administração é mais abrangente que o cooperativismo, mas são instituições assim... a cooperativa precisa de toda a ciência da administração, mas ela tem algumas particularidades no seu desenvolvimento, algumas características muito próprias, tanto a associação quanto a cooperativa. Aí eu entendo porque afunilar o curso, mas ele também precisava ter esses outros pilares para se sustentar ali, para fazer valer; e a gente chegou até a discutir se deveria virar uma especialização, por exemplo. Eu não entendo muitas vezes porque que extinguiu [o curso] quando eu vejo a UFRN – eu cheguei a trabalhar também com o pessoal da UFRN –, pois eles têm uma graduação em gestão de cooperativas e uma especialização também; a especialização foi desenvolvida na região do Mato Grande e continua até hoje, existindo essa especialização, então, assim, talvez aproveitar no <i>hall</i> que tinha ali e readaptar [...].
Souza D2	O motivo principalmente foi a falta de demanda de empregos, digamos assim. Nós que criamos o curso; eu fui o primeiro professor e mais antigo que estava na fundação, no início das atividades. Realmente nós tínhamos o sonho que as cooperativas que fomentaram a riqueza do Rio Grande do Norte – quer dizer, ainda hoje se fala na Praga do Bicudo, que acabou com o algodão que movia mais de 100 cooperativas naquela região –, então nós sonhamos em resgatar essas cooperativas para que elas, com novas tecnologias, pudessem evitar o Bicudo e o algodão ressurgisse como uma cultura, gerando a riqueza que hoje gera no centro-oeste de uma forma gradativa. Essa realização não aconteceu; todo ano seca, todo ano perda de... então o fundamento econômico que era esse ressurgimento e os alunos amparando o processo e a tecnologia para que as coisas acontecessem não se realizou. A partir da terceira turma, nós chegamos à conclusão de que eramais fácil essas pessoas irem procurar emprego como técnico de administração, mas com conhecimento de cooperativismo. Nós não tiramos as disciplinas de cooperativismo, mudamos o nome do curso para não criar um estigma: “ah... é aluno de cooperativismo. O conhecimento dele é centrado em cooperativismo”. E não era isso, ele era um gestor

	<p>administrativo com conhecimento de cooperativismo, das disciplinas técnicas de cooperativa. Ele podia atuar numa empresa privada como administrador ou ele podia atuar numa cooperativa porque conhecimento e experiência ele tem. Foi uma questão de estratégia; o curso deixou de ter demanda, começaram a aparecer vagas porque as pessoas começaram a entender que “não, não vamos fazer cooperativismo porque não tem mercado... só se for embora daqui”. Com a administração, nós voltamos a preencher o curso e voltamos a atender os dois públicos sem ficar essa imagem negativa que o cooperativismo deixou na região; não por culpa da escola, não por falta de professores competentes nem por falta de instalação apropriada na escola. Nós tivemos até uma casa de farinha comunitária lá, que foi montada e depois não foi utilizada. Era um centro de treinamento para trazer pessoas para entender, na prática, como funciona uma cooperativa a partir da administração de uma casa de farinha. Com isso, hoje a demanda de administração com conhecimento de cooperativismo continua alta, concorre com informática e a escola lá hoje está abastecida e a cidade também de jovens administradores que podem atender essa área a qualquer momento. Hoje o forte lá é energias renováveis, mas não vai, nunca vai deixar de ter o curso de administração porque ele se sedimentou, ele é reconhecido, é valorizado e temos inúmeros alunos trabalhando em diversos segmentos lá da cidade com o curso técnico de administração.</p>
Costa D3	<p>Olha, o que eu pude perceber é que existia, dentro do grupo, um encorajamento para criar uma nova abordagem que fosse mais atrativa para a região, que não só cooperativismo, que seria o curso de administração. Tinha outras pessoas formadas também no grupo de administração, então se pensou: “gente, se a gente for lá e oferecer um curso na área de administração será que a gente não ia ter mais gente, reter mais gente”. Então não foi um problema do cooperativismo propriamente; era algo que fosse mais atrativo, que se pensou: “ah, tem muita gente que gostaria de fazer o curso, mas está mais vinculado ao comércio”. Também houve a discussão... (trecho inaudível), mas também houve a discussão de que realmente trazer alguém do curso de cooperativismo. Assim conseguiria saturar a necessidade local, porque a gente não ia conseguir criar tantas cooperativas para atender, enfim, as pessoas que estavam sendo formadas estavam entrando num crivo que era necessariamente as pessoas que precisavam ser atendidas, então tinha algumas questões: será que a gente colocando um curso de administração não ia atender mais gente? Não ia ter mais gente interessada? Não ia ter um perfil maior? Porque as pessoas que estavam ingressando tivessem perfil muito mais para administração do que propriamente para cooperativismo. Acho, posso estar enganada, que essas foram algumas das razões consideradas para essa mudança, extinção do curso, já que eram mutuamente excludentes, não dava para manter com a estrutura de professores os dois cursos rodando, porque seria difícil comportar em algum momento a carga horária e as disciplinas.</p>

Félix D4	Eu acho que seria necessária uma pesquisa mais aprofundada, mas o que eu percebi foi também, eu vejo como a questão da dificuldade das pessoas da zona rural virem à noite. Eu percebo também que, por exemplo, foi um dos motivos pelos quais a gente pensou na reformulação do currículo, em relação, por exemplo, ao PROEJA, pessoas adultas que normalmente já trabalhavam ficar num curso técnico durante quatro anos à noite. Normalmente, ficou muito cansativo, então tem um grau de evasão muito grande. Isso fez refletir e a gente pensar um pouco sobre a questão da manutenção do curso, porque as turmas foram ficando cada vez menores, então eu acho que também a questão do acesso e a dificuldade para as pessoas das comunidades rurais de ficarem vindo à noite. Normalmente, são pessoas adultas, porém as turmas de integrado... a gente teve algumas que terminaram com um número grande de alunos, inclusive teve resultado muito positivo; grande parte deles entrou na universidade pública federal e tudo. Os cursos integrados tiveram uma resposta maior; os cursos do subsequente e o PROEJA, que tiveram um número menor de pessoas, tiveram uma evasão maior.
Momo D5	Eu não entendo e não sei em que base que fizeram isso, tá? Se fizeram em relação a uma pesquisa ou se a pesquisa foi em relação ao que. Se ela foi focada na questão de uma pesquisa no público urbano ou se foi focada na área de assentamentos rurais, que era o público do curso lá do PROEJA, porque o PROEJA do cooperativismo foi criado pensando nos assentamentos no entorno do IF, não foi pensando na questão urbana; a parte urbanada cidade de João Câmara, eu não sei lhe falar, mas eu quero muito ver no final da sua pesquisa se vai dizer em que foi baseado isso e em que foco foi essa pesquisa.

CONCLUSÕES E COTEJAMENTOS COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Os sujeitos entrevistados disseram que os objetivos do curso foram parcialmente alcançados. Isso é algo que, em nossa perspectiva de avaliação das políticas públicas, pode ser considerado que não consta necessariamente nos objetivos da política e, por isso, merece uma reflexão. Diante disso, Cohen e Franco (1999) afirmam que um efeito não procurado, mas positivo, ressalta a importância de avaliação. Dessa forma, essa aproximação com os sujeitos entrevistados nos fez compreender também que a qualidade social da educação do campo deve ser verificada no respeito às matrizes desse tipo de educação, bem como na aproximação com os paradigmas da Educação Básica do Campo (KOLLING; NERY; MOLLINA, 1999; HANGE, 2011).

Os docentes, em suas falas, reconheceram que mesmo com os objetivos parcialmente alcançados, como já ressaltamos, após a implantação do curso de Cooperativismo no IFRN de João Câmara, os sujeitos envolvidos utilizaram o conhecimento construído pelo curso para reivindicar seus direitos como povo do campo. Em suma, sujeitos que desejavam ali permanecer e que queriam ser tratados como sujeitos de direitos e também reconhecidos como homens e mulheres que alimentam o país a partir do trabalho desenvolvido no campo. Seguindo as análises por parte desses sujeitos entrevistados, fica bem clara a ausência dessa política com outras de geração de emprego, conforme Marise Ramos Guimarães (2014), uma política de desenvolvimento da agricultura familiar, reconhecendo que o povo do campo já sabe lidar com a terra, tendo um rico conhecimento de como produzir.

8. Os objetivos do Curso Técnico de Nível Médio em Cooperativismo (PROEJA) foram cumpridos? Sob que aspectos? A extinção do curso estava ou era prevista?

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTAS
Silva D1	[...] Eu acredito que os objetivos do curso foram cumpridos. Nós fomos a primeira turma do <i>Campus</i> João Câmara que formamos o

	<p>maior número de alunos, houve pouca desistência, pouca evasão para a primeira turma, entre 75% e 80% dos alunos cumpriram o curso, o que eu acho que foi um saldo positivo. Se eu for olhar assim, a importância de muitos deles hoje, com os quais ainda tenho contato e conheço deram continuidade, saíram do curso técnico e hoje estão no curso superior. Tem alunos da gente que trabalham em multinacionais, a grande maioria foi em busca de continuidade e alguns optaram pelo curso de administração. Tem uma das alunas, minha orientanda, que é gerente na Fiat hoje, na Fiat aqui em Ponta Negra. Outros seguiram para área de fisioterapia, de direito, então, assim, eu acho que foi válida a formação que eles tiveram e despertar neles também essa necessidade de aprimorar esse conhecimento.</p>
Souza D2	<p>A extinção do curso nunca foi prevista, quer dizer, a intenção era que até hoje a gente continuasse com o curso de Cooperativismo e com o curso de Administração. Como outros cursos foram sendo abertos, como qualquer atividade de negócio, a escola é um negócio, então a escola não pode estar, digamos assim, formando alunos e esse alunos não terem oportunidade no mercado de trabalho. Como eu já falei, o projeto era altamente oportuno, o projeto era adequado e foi pesquisado na realidade de lá. Nós levantamos a demanda; houve mais de 70 cooperativas organizadas entre as décadas de 1970 e 1990, e o curso tinha tudo para ser. Nós tínhamos carros, os professores visitavam as comunidades, nós dávamos apoio nas cooperativas, tirávamos dúvidas, mas há a questão da cultura patronal, ou seja... um exemplo que eu vou deixar bem claro aqui, que pode ilustrar como as pessoas reagem: nós fazíamos uma palestra com pais, com mães, com genro, com nora, com filho e explicávamos que a finalidade principal da cooperativa era que todos se ajudassem no plantio ou na colheita; o volume seria vendido por um preço diferente do volume individual de cada pessoa; os pais diziam na frente dos filhos que, daquela maneira, eles não queriam cooperativismo. [O chefe de família] Ele queria da forma que plantava, colhia, vendia, fazia a feira dele. Ele não confiava deixar a mercadoria dele na mão de outras pessoas, e essas outras pessoas eram o próprio genro dele, era um próprio filho, era uma própria filha, então, assim, ainda é uma coisa arraigada: a cultura familiar, o paternalismo, a certeza de que eu só sou o chefe de família enquanto eu tiver capacidade de manter. Isso nós não podíamos prever e também não podíamos prever a realidade triste da nossa região em relação a não ter mais inverno. A mudança climática e a falta de sustentabilidade econômica e social são uma realidade; as pessoas não têm mais emprego. Hoje as pessoas são sustentadas pelo bolsa-família e é uma situação que não muda. A nova realidade hoje é vender, é alugar ou vender sua terra para serem implantados torres de energia eólica; estão pagando 3 mil reais, então as pessoas estão vivendo desse dinheiro que vai perdurar durante 30 anos. A economia agrícola da região Nordeste está em fase final: não chove, conjunto de irrigação é muito caro, você não tem mais nem a cultura de 60 dias, que é o milho e o feijão. É uma realidade de extinção; nós vimos recentemente a realidade lá da cidade de Bento Fernandes, uma cidade que declarou falência porque não tem como sobreviver, só tem o dinheiro do governo, mas não tem nenhuma renda de imposto predial, não tem nenhuma renda de pagamento de demanda pelas pessoas da cidade; não teve como manter a cidade. O Nordeste precisa de uma outra realidade, precisa de conjunto de irrigação, precisa de mais</p>

	<p>escolaridade dessas pessoas mais antigas para entender essa mudança de panorama que vem acontecendo no nosso cotidiano. Não é possível que a gente permaneça 30, 40 ou 50 anos na mesma situação de dificuldade, de miserabilidade, e imaginar que nós não podemos bancar outra tecnologia que não nos leve a um processo de [vida] diferente.</p>
<p>Costa D3</p>	<p>Eu acredito que o curso atingiu alguns objetivos e outros ele até superou em alguns pontos, mas eu acho que talvez não fosse o objetivo do curso a parte da aderência social, de mercado local; talvez isso não tenha sido observado, mas eu não sei até que ponto o instituto consegue ter interferência na sociedade, no mercado, para poder fazer essa captação. A gente tem alguns limites, vai até certo ponto dos nossos muros... ultrapassa os nossos muros em certa medida as nossas parceiras, mas chegam a um ponto que não conseguimos controlar. Acho até que a gente ultrapassou em alguns pontos, mas não era prevista a extinção do curso não. Estava estabelecido e, no meio do caminho, é o que a gente chama de estratégia deliberada e estratégia emergente... eu acho que foi uma estratégia emergente: se percebeu que existia uma demanda para um outro curso que seria mais atrativo e direcionou-se esforço para isso. Não vou lhe dizer que isso não me deixou assim... um pouco triste... porque é um movimento importante, o cooperativismo hoje atende uma parcela da sociedade que o Poder Público não consegue atingir, que o setor privado negligencia, então existe um hiato, uma lacuna que poderia ser atendida. Talvez tenha faltado perna para a gente poder, ou braço, para a gente conseguir capilarizar isso com outras instituições. Como eu te falei, se essas instituições de fomento tivessem trabalho aperfeiçoado com essa mão de obra e a gente conseguisse escoar nossa mão de obra formada por essas outras parcerias... eu acho que talvez tenha faltado esse caminho, mas num dado momento talvez a gente saturasse o que a região precisava de gente capacitada para isso, não sei se nessa ocasião, sabe, não sei... eu sei que tem muita gente demandante desse curso para suas atividades locais, mas eu não sei exatamente se essas pessoas são as que estão ingressando no curso. São essas pessoas que conseguem passar no exame de seleção, se conseguem atingir. No meu modo de ver, o curso de cooperativismo precisava de um viés direcionado de avaliação de história ou de currículo, não necessariamente ser uma prova, sabe. Eu acho que o processo seletivo precisa ser direcionado, já que o interesse atinge a vocação local.</p>
<p>Félix D4</p>	<p>Olha, eu acredito que no subsequente a gente não atingiu muito o resultado, porque, como eu falei, houve uma evasão relativamente grande, bem maior do PROEJA. Entendo que não atingiu muito o objetivo por conta da evasão, mas as pessoas que concluíram o curso, boa parte colocou em prática os conhecimentos. Tiveram um desenvolvimento as associações e as cooperativas; também tiveram objetivos empreendedores e individuais que colocaram em prática; normalmente pessoas de comunidade, pessoas de outros municípios. Houve um retorno, teve um retorno para as pessoas apesar do número que concluiu ter sido pequeno. Em relação à extinção do curso, não existiu uma previsão da extinção; ela ocorreu justamente pela diminuição da procura e por conta de a gente ter feito a pesquisa em relação aos cursos que a região priorizava, então o</p>

	<p>curso técnico em administração apareceu como prioridade tanto é que a última turma do integrado de cooperativismo migrou para administração. Eles escolheram migrar para administração; as do subsequente concluíram como cooperativismo mesmo, então foi esse número cada vez menor de procura e a evasão grande que levaram à extinção do curso.</p>
Momo D5	<p>Na minha visão, eles não foram cumpridos, porque os objetivos tinham realmente lá nos objetivos do PPC do curso. Tinha realmente que a ideia era fomentar as coisas de cooperativismo, de trabalho coletivo, era focado para isso: para formar profissionais dessa área. A gente vê pouquíssimas pessoas formadas e atuando, então, para mim, ele não foi um curso que atingiu, porque a discussão do PPC não condizia com os objetivos, com as disciplinas, porque não adianta eu dizer que eu quero fazer algo com o objetivo de fomentar o cooperativismo na região do Mato Grande, criar associações, cooperativas, trabalho coletivo, mas as disciplinas não condizem com meus objetivos. Como é que eu falo que quero fazer isso e discuto Gitman, que trabalha ações, mercado. O que é que o aluno lá do assentamento rural vai querer com ações e mercado? Então não condiz. Eu não vou conseguir atingir meus objetivos se eu não caso isso com as ementas, com os conteúdos e com as disciplinas. Em relação a isso, não atingiu, tá? Na minha visão, tá? Não atingiu e, para mim, a extinção... eu acho que ninguém cria um curso para extinguir, mas, como 90% das pessoas... como é que funciona o IF, para a gente entender como é que funciona, tá? É criado um curso, depois da criação desses cursos, os professores vêm dos concursos; alguns professores, dois ou três professores da área vão assumindo, porque só tem uma turma inicialmente... começa com uma turma e depois de três ou quatro anos que se formam as outras turmas, quatro turmas. Então o que é que o governo faz: vai chamando no primeiro ano um número menor de professores e depois vai chamando os outros conforme o PPC. Aí o que acontece, que aconteceu, quando esses professores começaram a ser chamados, e não eram da área de cooperativismo, é muito mais fácil, eu como professora, ao invés de fomentar um curso que não é da minha área, eu tender a querer criar um curso que seja da minha área e extinguir o que estava, pela minha comodidade, ora é muito mais fácil. Tendo uma professora só de cooperativismo e sete ou oito professores de administração, qual foi a tendência? Puxar para que virasse administração. Não estava prevista, mas estava fadado a acontecer isso pela estruturação do PPC do curso. Para mim, a situação do PPC do curso, já falei isso para Reitor e para todos os Diretores Gerais e Pró-reitores numa reunião do IF ano passado, isso lá em Ipangaçu. Eu falei: já nasceu morto, o curso de cooperativismo já nasceu morto, porque o PPC dele não condizia com a realidade. E com a comunidade não foi discutido... isso eu coloquei bem claro que é para o Reitor, professor Wyllys, ano passado. Então não nasce um curso para ser extinto, não estava previsto, mas estava fadado a ser extinto pelas pessoas que estavam discutindo. Se eu tivesse assumido na época, lá atrás quando eu vim para o IF, antes de ele ser extinto nessa época, eu com certeza ia fazer uma pesquisa diferente com as comunidades, com os atores, chamado para o IF, feito uma audiência para que não fosse fechado, mas, sim, reestruturado. Eu tentaria fazer isso. Essa é minha visão realmente</p>

	do processo, agora teus dados é que vão dizer se isso é real ou não. Esse é meu pensamento e minha análise enquanto tive lá um ano e meio. Eu sou fervorosa... cooperativismo... eu tenho pavor de ter fechado esse curso, até hoje me dói a alma.
--	--

CONCLUSÕES E COTEJAMENTOS COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Essas últimas falas retratam mais uma vez que os objetivos do curso foram parcialmente alcançados em alguns aspectos, uma vez que o IFRN abre as portas para a população do campo, articulando o incentivo com a continuidade dos estudos, a mudança de pensamento e a construção de uma visão crítica de mundo, além da aproximação dos sujeitos do campo através da escola. Em contraponto a esse saldo positivo, aparece a extinção do curso; os entrevistados, em suas falas, relatam que ela ocorreu justamente pela diminuição da demanda, visto que essa política foi elaborada para atender à comunidade do campo. Essa contradição tem aspectos positivos já mencionados, em motivar esses sujeitos a ingressarem ali e dar prosseguimento aos estudos e tendo acesso a uma educação de qualidade.

A oferta do curso de cooperativismo através do PROEJA, mesmo com alguns objetivos não cumpridos, de acordo com Silva (2015), fez a Instituição ser reconhecida na região do Mato Grande, fazendo com que os sujeitos quebrassem uma face elitista de imaginar que tais escolas são apenas para filhos de ricos, os quais teriam melhores condições de passar nasseleções.