

A EPT E O CAPITAL SOCIAL: A INFLUÊNCIA DO CAMPUS PLANALTINA, NA REGIÃO DE ÁGUAS EMENDADAS

The EPT and Social Capital: the influence of Planaltina Campus in the region of Águas Emendadas

MAGALHÃES, Guilherme Lins de¹

CASTIONI, Remi²

RESUMO

Neste artigo, buscou-se analisar em que medida existiu influência nos estoques de Capital Social dos participantes do Curso Técnico em Agropecuária, ofertado pelo Campus Planaltina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), com vistas ao desenvolvimento regional dos assentamentos da região de Águas Emendadas. O conceito do Capital Social está associado a ideias sobre empoderamento, descentralização e desenvolvimento sustentável. Para tal análise, nesta pesquisa, empregou-se uma metodologia combinada entre qualitativa e quantitativa. Na dimensão quantitativa, utilizou-se um *survey* com perguntas sobre comportamentos e atitudes para identificar os estoques de Capital Social nos participantes do curso. Em seguida, mediante entrevistas semiestruturadas, arguiram-se os líderes dos assentamentos participantes do curso, a fim de perceber se os estudantes se tornaram mais articulados com a comunidade à qual pertencem. Por fim, tentou-se perceber se o curso colaborou com os estoques de Capital Social, arguindo os professores, por meio de entrevistas semiestruturadas. Concluiu-se que, nesse exemplo, não houve aumentos de estoques de Capital Social entre os estudantes do curso. Portanto, observou-se que as intervenções de qualificação devem estar acompanhadas de projetos de pesquisa e extensão para estimular práticas de associativismo e de enfrentamento da realidade.

Palavras-chave: Educação profissional. Capital Social. Desenvolvimento local.

ABSTRACT

In this paper, we sought to examine to what extent there was influence on the Social Capital's stocks of the participants of the Technical Course in Agriculture, offered by Campus Planaltina the Federal Institute of Education, Science and Brasília Technology (IFB), with a view to regional development to settlements in the *Águas Emendadas* region. The concept of Social Capital is associated with ideas about empowerment, decentralization and sustainable development. For this analysis, this research used a combined methodology of qualitative and quantitative. The quantitative dimension, used a survey with questions about behaviors and attitudes to identify stocks of Social Capital in the participants's course. Then, through semi-structured interviews it have argued for is the leaders of the course participants settlements in order to see if students have become more articulate with the community to which they belong. Finally, it tried to see if the course collaborated with stocks of Social Capital, arguing teachers, through semi-structured interviews. This research concluded that, in this example, there were no increase of Social Capital's stock among the students of the course. Therefore, it was observed that the qualifying interventions must be accompanied by research and extension projects to stimulate practices of associations and reality confrontation.

Keywords: Professional education. Social Capital. Local development.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília (IFB)/Campus Taguatinga. E-mail: <glmjudo@hotmail.com>.

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado da Faculdade de Educação da UnB. E-mail: <remi@unb.br>.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pública e gratuita brasileira, integrou importantes ações do governo federal com o objetivo de posicioná-la a favor de um novo modelo de desenvolvimento para o país, ações em que a criação de novas escolas técnicas e a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – (Lei n.º 12.513 de 26 de outubro de 2011) são exemplos desses investimentos. Dessa maneira, a EPT alcançou cidades mais afastadas dos centros urbanos industrializados, visto a concepção de que a profissionalização é um dos motores para o desenvolvimento econômico do país. Há consenso entre pesquisadores, da área econômica, de que pessoas mais capacitadas poderão atender às demandas do mercado e também desenvolver tecnologias e técnicas para proporcionar o desenvolvimento de uma região.

A partir dessas informações é importante estimular o Capital Social (DURSTON, 2001; BAQUERO, 2003a, 2003b) para permitir que o indivíduo seja capaz de desenvolver atributos de autonomia, capacidade de intervenção, participação, discussão e decisão e, por meio destes, proporcionar condições para que ele seja capaz de autodeterminar a sua própria vida e se autorresponsabilizar por ela.

Tendo como base esse pressuposto, desenvolveu-se esta pesquisa a partir de um olhar sobre um dos vários setores da economia – o agropecuário, uma vez que o aumento da produção de alimentos, paralelo à preservação do meio ambiente, constitui um desafio da era moderna, sobretudo para a agricultura familiar. Nesta há uma produção em escalas inferiores à dos empreendedores do agronegócio, e que atende a demandas de pequenas regiões. Dessa forma, os assentados da reforma agrária da região de Águas Emendadas (Distrito Federal e Goiás) são, hoje, um público propício para iniciar nesse tipo de agricultura. Entretanto, o pouco conhecimento, a ausência de capital financeiro e de infraestrutura são fatores que impossibilitam essa prática com mais afinco. Isso porque, depois de assentados, não houve políticas coordenadas entre os setores governamentais para colaborar com o desenvolvimento da região.

Observou-se uma tentativa, nesse caminho, com a oferta do Curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia, oferecido pelo campus Planaltina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB –, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Portanto, a pesquisa que deu subsídio a este artigo, fruto de uma dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), tem como objeto de análise a influência do curso técnico nos estoques de Capital Social dos participantes desse curso e, assim, no desenvolvimento local na região.

Entende-se que a educação profissional é, talvez, uma das ferramentas de difusão tecnológica, que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências nos indivíduos que fazem parte dessa oferta formativa e que os torna mais capazes de modificar sua realidade e da sua região. Contudo, mensurar o conceito de Capital Social é entender as relações inter e intrapessoais – características como essas são voláteis e, desse modo, de difícil definição, pois suas manifestações pressupõem interpretações subjetivas. Para atenuar essa dificuldade, foram utilizados indicadores que permitem perceber esse conceito. A partir desse fato, busca-se

evidenciar possíveis aproximações entre a educação profissional, Capital Social e o empoderamento, a fim de empreender uma reflexão sobre a política de expansão da rede federal de educação profissional no desenvolvimento local e regional. Questiona-se a viabilidade de a qualificação profissional fomentar características em grupos para que estes se tornem agentes capazes de transformar sua realidade e assim estimularem as potencialidades da sua região.

UMA APROXIMAÇÃO ENTRE CURSO TÉCNICO E CAPITAL SOCIAL

No espaço de discussão acadêmica atual, há um consenso entre pesquisadores e estudiosos que o mundo do trabalho demanda profissionais qualificados. Todavia, é importante que a EPT esteja organizada para promover, além de qualificação, uma consciência de trabalho coletivo a fim de promover o desenvolvimento de comunidades. Para tanto, é necessário explicitar o conceito de Capital Social que surgiu pela primeira vez no século XX com o pesquisador Lyda Judson Hanifan (1916³ citado por SMITH, 2001), que buscou evidenciar a relação entre a diminuição da sociabilidade das pessoas e a pobreza da região. Uma das vertentes dessa discussão diz respeito à ideia de rede de relações, práticas horizontais, cooperação, reciprocidade, confiança, participação e governança local. E, a partir desse conceito, surgiram opiniões sobre empoderamento, descentralização e desenvolvimento sustentável.

Obviamente, esse conceito é novo e requer uma explicação mais aprofundada. Todavia, não há espaço para explicitar todos os detalhes. Logo, serão apresentados alguns pontos que merecem ser destacados nesse conceito.

Assim, apresentar a definição do sociólogo francês Pierre Bourdieu, em 1980, é importante para entender o Capital Social e sua transitividade com os outros tipos de capitais, tais como econômico, cultural e simbólico:

O volume de Capital Social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. Isso significa que embora seja relativamente irreduzível ao capital econômico e cultural possuído por um agente determinado ou mesmo pelo conjunto de agentes a quem está ligado (como bem se vê no caso do novo rico), Capital Social não é jamais completamente independente deles pelo fato de que as trocas que instituem o inter-reconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade 'objetiva' e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade (BOURDIEU, 2004, p. 67).

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

³ HANIFAN, Lyda J. The rural school community center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 67, p. 130-138, 1916.

Capital Social, ou vice-versa. Portanto, Bourdieu (1986⁴ citado por FELDMAN; ASSAF, 1999) afirma que os diferentes tipos de capital podem ser diferenciados de acordo com a facilidade com que são transmitidos: o capital econômico é, imediata e diretamente, conversível em dinheiro e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade; o capital cultural é conversível, sob certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado na forma de habilitações literárias; e o Capital Social é conversível, sob certas condições, em capital econômico e pode até ser institucionalizado na forma de um título de nobreza.

Durante os últimos trinta anos, diferentes abordagens sobre o Capital Social surgiram por meio de estudos tanto bibliográficos quanto empíricos e apresentaram diferentes conceitos de Capital Social. Estes são apresentados de forma resumida no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 Definições de Capital Social

BOURDIEU (1985)	“O agregado de recursos reais ou potenciais os quais estão vinculados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento mútuo [...] a soma dos recursos reais ou virtuais que se somam a um indivíduo ou grupo em virtude da posse de uma rede durável” (1980, p. 248).
BURT (1992)	“[...] amigos, colegas e contatos mais gerais através dos quais você recebe oportunidades para usar seu capital humano e financeiro” (1992, p. 9).
COLEMAN (1990)	“O Capital Social é definido pela sua função. Não é uma entidade única, mas várias entidades diferentes tendo duas características em comum. Todas elas consistem de algum aspecto da estrutura social e facilitam certas ações de indivíduos que estão dentro da estrutura” (1990, p. 302).
FUKUYAMA (1995; 1997)	“[...] a habilidade das pessoas em trabalhar juntas, com vistas a propósitos comuns, em grupos e organizações” (1995, p. 10). “ O Capital Social pode ser definido como a existência de um certo conjunto de valores e normas informais ou normas partilhadas entre membros de um grupo que permite cooperação entre eles” (1997, p. 188).
PORTES (1998)	“[...] a habilidade dos atores em assegurar benefícios em virtude de seu pertencimento às redes sociais ou outras estruturas sociais” (1998, p. 6).
PUTNAM (1995)	“[...] características da organização social, tais como redes, normas e confiança social que facilitam a coordenação e cooperação para benefício mútuo” (1995, p. 67).
WOOLCOCK (1998)	“ [...] a informação, confiança e normas de reciprocidade inerentes à rede social de alguém” (1998, p. 153).

Fonte: Elaboração pelos autores a partir de adaptações de Adler e Kwon (2000⁵ citados por BALESTRO, 2006, p. 30).

⁴ BOURDIEU, Pierre. The forms of capital (1986). In: SZEMAN, Imre; KAPOSY, Timothy (Org.). *Cultural theory: an anthology*. Malden: Wiley-Blackwell, 2011. p. 81-93.

⁵ ADLER, Paul S.; KWON, Seok-Woo. Social Capital: the good, the bad, and the ugly. In: LESSER, Eric L. *Knowledge and Social Capital: foundations and applications*. Boston, MA: Butterworth-Heinemann, 2000. p. 89-115. (Marshall School of Business Working Paper).

Durston (2001), baseado nos estudos de Putnam e Fukuyama (1995, 1997 citados por DURSTON, 2001), afirma que há um emaranhado de conceitos elaborados, a partir de premissas fixas e deterministas de acordo com a história social dos indivíduos da região, sobre os elementos que determinam o Capital Social.

North, Putnam y Fukuyama, ponen el énfasis en aspectos culturales, valóricos, simbólicos y abstractos. Al poner el énfasis causal en las culturas entendidas como sistemas normativos y cosmovisiones, se acerca peligrosamente a un simplista 'determinismo cultural', descuidando la variabilidad y volatilidad de los sistemas normativos, es decir, la facilidad con que son reelaborados en reacción a cambios en las estructuras sociales y en respuesta a otros cambios en el entorno⁶ (DURSTON, 2001, p. 7).

Contrapondo essa ideia, Balestro (2006) remete à reflexão acerca dos conceitos elaborados sobre Capital Social, a fim de superar o determinismo histórico das ações. À luz de Granovetter (2003⁷ citado por BALESTRO, 2006), evidenciam-se possibilidades de mudança por meio de atores estratégicos nas formulações iniciais de Capital Social. Logo, prevalecia a ideia de que os resultados políticos atuais são determinados por padrões comunais de oitocentos anos. Assim, para superar o determinismo histórico presente em algumas definições de Capital Social (especialmente no caso de Putnam e de Fukuyama), ele sugere examinar como as estruturas das redes podem ser alteradas pelos atores estratégicos, que, no caso deste artigo, é uma instituição escolar, em que os atores compreendem como reunir recursos.

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

Desse modo, é objeto deste artigo identificar se o Curso Técnico em Agropecuária está transformando as concepções dos assentados no que diz respeito a uma consciência de compromisso com o bem público, com o envolvimento dos indivíduos na gestão política e econômica das localidades e com o repasse de responsabilidades e de democratização do poder. Para tanto, objetivou-se mensurar a categoria Capital Social a partir de duas dimensões: estrutural e cognitiva, dimensões utilizadas na pesquisa de Jacobi *et al.* (2006). Dessa maneira, por meio dos elementos de costumes, cultura e solidariedade nas redes de relações, houve a possibilidade de determinar as subcategorias de análise para a dimensão estrutural para, assim, entender a compreensão conceitual mais ampla dessa dimensão e perceber na comunidade

⁶ Tradução do autor: "North, Putnam e Fukuyama enfatizam aspectos culturais, morais, simbólicos e abstratos. Ao colocar a ênfase causal nas culturas consideradas como sistemas normativos e visões de mundo, a definição de Capital Social se aproxima perigosamente de um "determinismo cultural" simplista, negligenciando a variabilidade e a volatilidade dos sistemas de regulação, isto é, a facilidade com que eles são redefinidos em resposta a alterações nas estruturas sociais e em resposta a outras mudanças no meio" (DURSTON, 2001, p. 7).

⁷ GRANOVETTER, Mark. A theoretical agenda for economic sociology. In: GUILLEN, Mauro F. *et al.* *The New Economic Sociology*. New York: Russel Sage Foundation, 2003.

um processo produtivo mais eficiente, efetivo e inovador (UPHOFF, 2000⁸ citado por JACOBI *et al.*, 2006). Entende-se que essa observação corrobora para identificar o comportamento cooperativo entre os pesquisados, uma vez que essa ação reduz os custos de transação, ao estabelecer exemplos de conduta e de interações.

Na outra dimensão, denominada cognitiva, os elementos, as normas, os valores, as atitudes e as crenças propiciam racionalidade à ação coletiva. Assim, perceber esses elementos no exercício do cotidiano é uma tarefa imperativa para a compreensão dos efeitos do Capital Social em uma determinada comunidade (UPHOFF, 2000 citado por JACOBI *et al.*, 2006).

E para proporcionar essa ação, o Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, para assentados da região de Águas Emendadas, aconteceu com base na proposta de pedagogia da alternância que consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados, alternando *tempo escola* e *tempo comunidade*. Portanto, essa proposta se desenvolve em três momentos integrados:

- **primeiro momento:** diz respeito ao período em que o estudante está no contexto da família, na comunidade rural, ou seja, no meio sócio-profissional-familiar e é quando ocorre a pesquisa e a observação da realidade (valorização dos saberes e experiências);
- **segundo momento:** corresponde ao ambiente escolar/centro educativo, quando são realizadas as atividades pedagógicas que favorecem a reflexão, a problematização e o aprofundamento de conhecimentos prévios dos estudantes (sistematização dos conhecimentos);
- **terceiro momento:** de volta ao contexto sócio-profissional-familiar (comunidade), o estudante aplica os saberes apreendidos no espaço escolar no seu contexto. É quando ele tem a possibilidade de vivenciar novas experiências e pesquisas, propiciando um confronto dos saberes teóricos com os saberes práticos.

Nessa proposta pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se a partir da experiência e da realidade concreta dos estudantes, onde o meio socioprofissional representa o eixo principal da prática educativa do curso investigado.

Por meio da Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA –, vinculando-o ao gabinete do ministro e aprovando o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, em seguida, é editada a Portaria INCRA nº 837, de 30 de agosto de 2001, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 2004, frente à necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do Governo Lula, que prioriza a educação em todos os níveis, como um direito social de todos, houve a necessidade de elaborar outro Manual de Operações, aprovado pela Portaria INCRA nº 282, de 16 de abril de 2004. Hoje essa Portaria promove, em assentamentos e comunidades rurais, uma educação voltada para os seguintes temas: a alfabetização e

⁸ UPHOFF, Norman. Understanding Social Capital: learning from the analysis and experience of participation. In: DASGUPTA, Partha; SERAGELDIN, Ismail (Ed.). *Social Capital: a multifaceted perspective*. Washington: World Bank Publications, 2000. p. 215-249.

escolarização de jovens e adultos; a formação de educadores para os assentamentos; e a **formação técnico-profissional de nível médio e superior**.

Entende-se a partir dessa evidência que a oferta do curso pelo IFB tem como premissa atender a uma política pública de governo que entende a educação como direito social. Portanto, o Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia apresentou em seu plano de curso o seguinte objetivo:

O Curso Técnico em Agropecuária em Regime de Alternância tem como objetivo geral formar 45 jovens que residem em assentamentos localizados nos municípios do território de Águas Emendadas, **capacitando-os para atuarem como agentes de desenvolvimento agropecuário numa perspectiva agroecológica, com sensibilidade para as questões produtivas, organizativas, ecológicas e sociais das famílias agricultoras** (BRASILIA, 2013, p.27).

E os objetivos específicos do curso foram: oferecer ao mundo do trabalho um profissional dotado de conhecimentos técnico-científicos na área, com competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento sustentável e solidário; formar um profissional crítico, criativo e autônomo, ciente de estar historicamente situado num contexto social; oferecer embasamento teórico-metodológico para promover o desenvolvimento endógeno sustentável; reforçar e dar continuidade ao trabalho de articulação de uma rede de assentamentos e instituições de apoio à viabilização econômica-social-ambiental dos assentamentos; ampliar o envolvimento das instituições de ensino e pesquisa envolvidas, com a Educação do Campo e a Reforma Agrária; promover, a partir de estágios nos assentamentos, o envolvimento dos jovens com as famílias de agricultores, em atividades de cunho ambiental de caráter produtivo, organizativo e social, fortalecendo, desse modo, o desenvolvimento sustentável; colocar o IFB (estudantes e professores) em contato com a realidade dos assentamentos de reforma agrária, potencializando a troca de experiências e conhecimentos (BRÁSÍLIA, I.F., 2013).

Assim, para constatar a evidencia de uma relação entre o Curso Técnico em Agropecuária e o fomento de estoques de Capital Social com vistas ao desenvolvimento regional, tomou-se como base a delimitação dos elementos inseridos nas duas dimensões, que foram usadas para subsidiar o questionário e as entrevistas realizadas (JACOBI *et al.*, 2006, p. 322).

A partir da dimensão estrutural do Capital Social, foram delimitadas as seguintes subcategorias: i) características organizacionais dos grupos sociais e ii) representação das redes sociais. A primeira possibilitou identificar elementos de participação e organização, mobilização, liderança e infraestrutura. A segunda favoreceu a identificação de elementos de parceria e a rede das organizações no que diz respeito ao estoque de Capital Social, isto é, a confiança entre os agentes das instituições.

Quanto à dimensão cognitiva do Capital Social, que tem um caráter mais subjetivo, as subcategorias de análise foram confiança, cooperação e reciprocidade. Essa subcategorização permitiu identificar se os estoques de Capital Social obedecem às situações nas quais haja a construção de relações entre a comunidade de uma determinada região a partir da influência de um ator estratégico; nesse caso o Instituto Federal de Brasília – IFB – campus Planaltina.

DAS RELAÇÕES, DAS PARCERIAS E DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE

A pesquisa se desenvolveu a partir de uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa), uma vez que, segundo Creswell (2007), a combinação de métodos e técnicas permite a triangulação e, por sua vez, corrobora para o rigor científico da pesquisa. O entrelaçamento de dados qualitativos e quantitativos permite um entendimento que nenhum dos métodos isoladamente pode oferecer.

Para tanto, optou-se por uma amostra aleatória dos participantes envolvidos, professores, estudantes e líderes do assentamento. Houve a participação de oito professores e de sete líderes de assentamentos, que foram arguidos por meio de entrevistas semiestruturada. O processo de análise das respostas discursivas aconteceu por intermédio do software NVivo 10 (*free trial version*). Essa ferramenta contempla duas etapas: criação e preparação do banco de dados; e análise e interpretação dos dados. A análise considerou versões contraditórias dos discursos dos pesquisados. Em relação aos estudantes do curso, havia 25 (vinte e cinco) estudantes frequentando o curso, em função da evasão de 37,5% (ingressaram 40 estudantes no início do curso), sendo que, desse total de estudantes, apenas quatro não responderam ao questionário.

O grupo apresenta como perfil uma maioria de 66% do sexo masculino, com faixa etária entre 16 e 25 anos, sendo que 52% deles se declararam somente estudantes e 48% declararam não ter renda.

Dessa maneira, buscou-se evidenciar se os conhecimentos disseminados pela escola influenciaram a atuação dos assentados nas suas relações e, conseqüentemente, na atuação deles como agentes de desenvolvimento da região. Isso favoreceu compreender em que medida o diálogo social entre os atores do mundo do trabalho e os professores influenciou o fomento do Capital Social com vistas ao desenvolvimento regional. Entretanto, Krishna (1999)⁹ afirma que as propostas de mensuração do Capital Social têm as seguintes dificuldades:

Assumindo que nem todas as redes sociais estão estruturadas a partir da confiança mútua, como identificar aquelas para as quais a confiança exerce um papel central? E assumindo que nem todas as normas sociais contribuem para a coordenação e cooperação para o benefício mútuo, como diferenciá-las das que cumprem essa função? Será possível medir objetivamente normas e confiança? E será que é possível ponderá-las de acordo com sua eficiência em promover comportamento cooperativo? (KRISHNA, 1999 citado por JACOBI *et al.*, 2006, p. 322-323).

Nesse sentido, sob essa lógica é possível perceber, e inferir, sobre as dificuldades de se constatar estoques de Capital Social. Todavia, é necessário realizar práticas de intervenção na realidade como forma de mudar o movimento de repúdio à vida política, à estagnação e ao conformismo com a situação atual. Nesse sentido, Castioni (2010, p. 255) relata que o ambiente educativo deve superar e revelar o caminho para uma educação de empoderamento. Segundo ele, há um ambiente

⁹ KRISHNA, Anirudh; SHRADER, Elizabeth. Social Capital assessment tool. In: *Conference on Social Capital and poverty reduction*. Washington, DC: World Bank, 1999. p. 24.

impregnado dessas normas homogeneizadoras de comportamentos, que tornam tal ambiente difícil de ser revelado, tanto aos que educam quanto àqueles que são sujeitos da ação do ato educado.

Logo, umas das constatações é sobre a ausência de um coletivo de professores, ativos no curso, envolvidos com as necessidades pedagógicas desse curso e dos estudantes, reconhecido por um entrevistado:

Em termos de organização social, de cooperativismo, de organização coletiva, o conjunto de professores pouco contribuiu, por conta não do próprio conjunto de professores, sabendo das limitações que todos nós tínhamos enquanto coletivo, praticamente nunca existiu um coletivo de professores (Professor MCP).¹⁰

Outro ponto identificado é a dificuldade de relação entre os pares dentro do assentamento e entre os indivíduos. Entre eles há grandes dificuldades de relação no que diz respeito ao processo cognitivo do Capital Social, que são os atributos de confiança, reciprocidade e cooperação:

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

Constatou-se que houve poucos indícios de que houve uma ação coletiva de forças a fim de melhorar o desenvolvimento do território a partir de indivíduos inseridos nessa comunidade. Pelo contrário, há atitudes pontuais e localizadas, a fim de atender emergências surgidas. E Abramovay (2000, p. 10) relata esse fato em sua experiência:

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

Contudo, existem evidências também positivas da atuação dos professores de acordo com os acúmulos de Capital Social. Pois, quando questionados sobre a influência de sua atuação sobre os elementos de Capital Social, alguns reconhecem dificuldades pedagógicas, mas mencionam que sua atuação e a do curso colaboraram, em certa medida, para aumentar esses estoques.

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

¹⁰ As siglas são abreviações dos nomes dos entrevistados. Logo, essa denominação tem como objetivo não os identificar.

Nos *tempos escola* utilizava-se a lógica do curso autogestionado, isto é, os estudantes estavam sempre participando das decisões do curso, debatendo sobre as necessidades e dificuldades, organizando seus espaços de aprendizagem e, principalmente, trocando experiências entre eles a fim de criar uma rede colaborativa entre pares do assentamento. Considera-se, de acordo com evidências empíricas, sobre a organização do curso, que ele tenha colaborado de forma parcial com os estoques de Capital Social; contribuição essa em momentos pontuais nos quais o estudante era estimulado a se perceber em sociedade coletiva para uma ação coletiva.

Segundo Putnam (1993¹¹ citado por JACOBI *et al.*, 2006, p. 316), a percepção da dimensão estrutural do Capital Social está concentrada prioritariamente na existência do associativismo e no reconhecimento das redes sociais, da estrutura e características internas das organizações sociais. Portanto, buscou identificar as seguintes situações: aumento de práticas horizontais no assentamento, mais participação dos estudantes nas discussões, percepção da liderança ativa ou passiva nos estudantes. Essa análise resultou das perguntas inerentes a questões de organizações sociais no assentamento e a percepção em relação a elas. Com isso, constatou-se que a maioria dos estudantes (90%) reconhecem que existem organizações associativas no assentamento e eles evidenciam que, em sua maioria, elas têm como objetivo oferecer serviços ou produtos. Esse dado revela que os estudantes reconhecem a existência de organizações sociais no assentamento.

Outro dado relevante é a articulação com familiares, amigos e vizinhos. Quando perguntados sobre a frequência de encontros entre seus pares, para discutir problemas pessoais e para discutir política, em todos os quesitos, essa assiduidade é semanal. Isso demonstra que os estudantes têm recursos do elemento estrutural do Capital Social. Entretanto, quando se questionou os líderes sobre a atuação desses estudantes, nos assentamentos, observou-se algumas falas contrárias às primeiras evidências: “Aqui no município nós temos uma cooperativa. Pensando no pessoal que formou, eu conheço todos. Nenhum deles é sócio da cooperativa” (Entrevistado AL).

Fato que leva a questionar sobre uma evidência efetiva de fortalecimento de laços no assentamento, entre os estudantes e as associações. Esse fato pode ter se justificado com a ausência de um tutor no *tempo comunidade*, visto que assumiria o papel de orientar os estudantes a agirem de forma mais participativa nas reuniões. Outra evidência é participação em associação esportiva ou cultural e/ou filiação a algum sindicato; quando se constata que os estudantes, em sua maioria, respondem de forma negativa. Isso mostra uma tendência de inexpressiva participação dos estudantes, bem como um êxodo juvenil, do assentamento, como única alternativa de acesso a um desenvolvimento.

Sairam porque ficar lá dentro é não ter perspectiva de vida de nada ali. Acabou o ensino médio você não tem onde emplacar. Vai ficar lá ciscando pé de toco para o resto da vida. Lá não tem muito futuro. Não tem muito sentido as autoridades dos governos ali. Então, a situação é de pobreza mesmo. Você já viu lá? A situação lá é pior que o nordeste. Ali se você quiser ver direitinho tem gente pobre, paupérrima mesmo. A situação ali é de calamidade. Então, o jovem não tem condição de sobreviver ali dentro. Porquê quem

¹¹ PUTNAM, Robert D.; LEONARDI, Robert; NANETTI, Raffaella Y. *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press, 1993.

não tem uma visão futura ali não dá para eles não, pra ninguém se não tiver um apoio mais um incentivo do governo das autoridades, tá difícil. Então a participação deles é vamos se dizer assim é zero hoje? Eles tem vontade que nem eu te falei muita vontade mas essa vontade sem ter condição financeira em um sentido de remuneração não tem como se não tiver uma visão melhor tem que cair fora de lá (Entrevistado RV).

Esse dado contribui para a constatação de ausência de identidade de pertencimento do indivíduo com o ambiente rural, percebe-se uma visão de que permanecer no ambiente rural é igualar-se ao fracasso. Nesse sentido, Abramovay (2002, p. 12) menciona

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

Em outro momento, os estudantes são questionados sobre o conhecimento da dinâmica das instituições inseridas no assentamento, conforme previsto na Tabela 1 abaixo.

TABELA 1
Estruturas das associações nos seus assentamentos

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

Fonte: Elaboração pelos autores a partir de survey.

Com base na Tabela 1 é possível constatar, mais uma vez, o reconhecimento dos estudantes sobre a dinâmica das associações no assentamento. Dessa maneira, a atuação da associação tem sido ativa no assentamento no que diz respeito à realização de reuniões e ações permanentes. Todavia, mais de 60% dos estudantes não pertencem a uma associação ou sindicato. Logo, há poucas evidências de atuação coletiva desses estudantes. Esses assentamentos têm históricos de desavenças entre os líderes e trocas constantes das lideranças. A fala de um professor evidencia que “Cada assentamento tem uma realidade diferente e que não necessariamente tem uma liderança. Quando tem, ocorre algumas vezes uma rotatividade, em outras não chegamos a dialogar diretamente com essas pessoas” (Professor VPV).

Portanto, além de inúmeros históricos de dificuldades de relacionamento, há uma falta de perspectiva do sujeito do campo. Uma falta de reconhecimento de pertencimento àquele local. Conseqüentemente, os estudantes buscam outras alternativas de desenvolvimento humano. E Abramovay (2000) afirma que para vencer os limites físicos de solo, relevo e clima é necessária uma capacidade organizativa por meio da rede de relações.

Ao contrário, as experiências bem-sucedidas caracterizam-se sistematicamente pela ampliação do círculo de relações sociais dos assentados no plano político, econômico e social. Por mais que as condições naturais (solo, relevo, clima) sejam importantes na determinação do desempenho dos assentamentos, não são poucos os casos em que os limites físicos foram vencidos pela capacidade organizativa, ou seja, pela construção de uma rede de relações que possibilitou ampliar as possibilidades de valorização do trabalho dos assentados (ABRAMOVAY, 2000, p. 9).

Por sua vez, Nazzari (2007) menciona a existência de lacunas no campo acadêmico sobre o tema Capital Social e a socialização política da juventude. Aspectos que demandam a necessidade de estudos a fim de encontrar alternativas para o problema da cooperação social e para a estruturação de uma cultura política democrática. Nesse sentido, elevar os estoques de Capital Social talvez tenha resultados positivos pelo seu impacto na democracia e no desenvolvimento socioeconômico.

Na busca de perceber melhor o Capital Social estrutural, é imperativo também verificar as redes de relações do assentamento com os parceiros do curso, isto é, entender que tipo de interação existe ou existiu entre as associações do assentamento e esses parceiros, nesse caso, governamentais e entidades civis. Nesse sentido, é válido mencionar que o INCRA foi criticado por vários participantes do assentamento. Sobre esse aspecto, observa-se indícios de desassistência do INCRA no que tange à assistência técnica no assentamento, contrariando o que preconiza a política pública da reforma agrária, conforme Lei n.º 4.504, de 30 de novembro de 1964.

Uma fala de um entrevistado demonstra o não cumprimento dessa lei e de que por meio dela seria possível contratar os formados dos cursos técnicos para atuarem no próprio assentamento¹²:

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

Em relação à Associação Mineira de Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), houve também algumas críticas. Essas são provenientes do abandono atual dessa associação na região de Águas Emendadas. Devido a esse fato, o IFB, para realizar o curso,

¹² A Lei nº 12.897, de 18 de dezembro de 2013, autoriza o poder executivo federal a instituir serviço social autônomo denominado Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural - ANATER - com a finalidade de promover a execução de políticas de desenvolvimento da assistência técnica e extensão rural, especialmente as que contribuam para a elevação da produção, da produtividade e da qualidade dos produtos e serviços rurais, para a melhoria das condições de renda, da qualidade de vida e para a promoção social e de desenvolvimento sustentável no meio rural. Logo, talvez assim, seja possível que os assentados qualificados no curso possam receber pró-labores pelos seus serviços de assistência técnica para seus parceiros assentados.

estabeleceu os *tempos escola* na instituição, no Campus Planaltina. Assim, como evidenciado nesta pesquisa, isso acabou provocando uma evasão de estudantes, pois as dificuldades de deslocamento e permanência de quinze dias afastado da realidade impactaram na permanência deles. E a fala de uma entrevistada relata essa situação:

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

Contrariando esse posicionamento, a UnB e o IFB foram reconhecidos, pelos líderes, como organizações que estabelecem boas parcerias com o assentamento. Todavia, Inglehart (2009, p. 196) disserta sobre a primazia causal entre instituições e democratização. E aponta para a seguinte situação: “[...] a cultura que sustenta a democracia resulta fundamentalmente de instituições democráticas bem concebidas? Ou uma cultura política pró-democrática emerge de outras causas e produz instituições democráticas efetivas?” (INGLEHART, 2009, p. 196).

O autor relata que até o presente momento não há respostas para essa dúvida. Logo, é importante entender que a escola (como uma instituição socializadora) tem efeitos internos que alteram sua capacidade de atuação. Por isso, é evidenciada nesta pesquisa a visão interna do curso, a partir dos professores, para entender os meandros dos acontecimentos dessa atuação e as influências nos estoques de Capital Social.

Nesse sentido, é importante considerar também a análise dos elementos do Capital Social cognitivo. Todavia, identificar o que as pessoas pensam sobre determinados assuntos e como elas agem ou agiriam em situações diversas é subjetivo. Ou seja, tem a ver com normas, valores e crenças (UPHOFF, 2000¹³ citado por BALESTRO, 2006, p. 32).

Dessa maneira, o parâmetro estabelecido para operacionalizar o Capital Social cognitivo é que quanto maior a percepção de cooperação, reciprocidade e atitudes de confiança, sob a ótica dos estudantes e dos líderes, maior será o estoque dessa categoria. Entretanto, a análise dos elementos estruturais contraria a análise dos elementos cognitivos, porque os estudantes não têm vínculos com as associações no assentamento, logo, quando arguidos se teriam disponibilidade para trabalhar de forma voluntária, 76% afirmam que sim e 90% dizem que doariam dinheiro para uma organização. Mas, quando questionados sobre a frequência com que emprestam dinheiro para familiares, vizinhos ou amigos, há novamente a contradição, pois 52% dos questionados afirmaram que nunca emprestam dinheiro. Isso é curioso, mas, retomando a análise socioeconômica, temos que 48% dos entrevistados não têm qualquer renda, pois se reconhecem apenas como estudantes. Logo, há, pelo menos nesta análise inicial, uma consciência de reciprocidade indireta. E uma entrevistada reforça essa primeira impressão:

¹³ UPHOFF, Norman. Understanding Social Capital: learning from the analysis and experience of participation. In: DASGUPTA, Partha; SERAGELDIN, Ismail (Ed.). *Social Capital: a multifaceted perspective*. Washington: World Bank Publications, 2000. p. 215-249.

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

Outro fato a ser questionado são as atitudes políticas de entendimento da realidade, isto é, a relação que o indivíduo tem com os seus pares na sua comunidade e com o mundo exterior. Sobre esse aspecto, Durston (2001) afirma identificar a confiança, a reciprocidade e a cooperação como elementos do Capital Social, pois, segundo ele, o Capital Social é "*el contenido de ciertas relaciones sociales, aquéllas caracterizadas por actitudes de confianza y comportamientos de reciprocidad y cooperación.*"¹⁴ (DURSTON, 2001, p. 7).

Dessa maneira, fica evidente que há relações fortes entre os estudantes e seus pares e também com o mundo exterior. Praticamente quase todos mencionaram que discutem sobre política na comunidade e sobre atitudes corretas, pois denunciariam fraudes, mesmo pertencendo ao seu ciclo de amizade, e assistem e leem sobre notícias do país. Além disso, todos opinaram que podem mudar vidas ao seu redor, têm boas perspectivas de um futuro e têm objetivos a serem alcançados. Logo, confiança e comportamentos de reciprocidade e cooperação são perceptíveis nesses resultados.

Entretanto, há evidência de resultados que se contrapõem aos anteriores, face aos baixos estoques de valores, crenças e normas positivas. Isso porque, quando perguntados sobre cooperar com estranhos e familiares, menos da metade dos pesquisados respondeu que faz isso no cotidiano. Esse valor é baixo, pois, para evidenciar altos estoques na categoria cognitiva, são necessários valores superiores a 70%, valores esses encontrados na Europa. Portanto, sem um compartilhamento desses atributos entre os membros de uma comunidade, não há condições de aferir um trabalho para o bem comum. Isso significa que confiar em seus pares é impositivo, a fim de partilhar boas práticas horizontais e tomar decisão coletiva.

A evidência de boas redes de relacionamento é entendida nesta pesquisa somente no âmbito familiar e de ciclos de amizade. Todavia, quando é estendido para pessoas fora desses ciclos não fica evidente o mesmo resultado, pois, mesmo tendo grande confiança no local onde moram e sendo otimistas em relação à motivação dos outros, a amostra indica realmente que as pessoas podem tirar vantagem uma das outras.

Dessa maneira, a pesquisa caminhou no sentido de identificar se o Curso Técnico em Agropecuária (educação) estaria transformando as concepções dos assentados para uma consciência de compromisso com o bem público, com o envolvimento dos indivíduos na gestão política e econômica das localidades e com o repasse de responsabilidades e da democratização do poder, o que Coleman (1990 citado por BALESTRO, 2006) acredita ser a diferença fundamental entre o Capital Social e muitas outras formas de capital que têm fortes implicações para o desenvolvimento da juventude.

¹⁴ Tradução do autor: "o conteúdo de certas relações sociais, aquelas caracterizadas por atitudes de confiança e reciprocidade e comportamentos de cooperação" (DURSTON, 2001, p. 7).

Dessa forma, as evidências empíricas levantadas pressupõem inferir que há estoques de Capital Social cognitivo, entretanto, eles ainda estão na esfera individual, isto é, não perpassaram para além das capacidades particulares dos indivíduos para contemplar o coletivo. Logo, há fortes indícios de que os estudantes tenham estoques da categoria cognitiva, que são os atributos confiança, reciprocidade e cooperação. Contudo, o objetivo desta pesquisa pautou-se em identificar se a EPT teve influência nesse aspecto. E, como mencionado, sobre a atuação do IFB durante os *tempos escola*, como metodologias participativas para gerenciamento do curso e manutenção dos espaços de utilização podem ter colaborado com o melhoramento desses atributos. E Durston (2001, p. 26) colabora com essa inferência, pois diz que “as instituições e as regras de Capital Social comunitário, onde faltam ou onde eles foram destruídos, podem ser intencionalmente criados por agentes externos, usando uma ampla gama de metodologias de formação da base de participação” (DURSTON, 2001, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SERÁ O FIM DO DESAFIO?

*Social Capital is the glue that holds societies together and without which there can be no economic growth or human well-being. Without Social Capital, society at large will collapse, and today's world presents some very sad examples of this*¹⁵

(FELDMAN; ASSAF, 1999, p. i).

Com base em evidências empíricas sobre a organização do curso, há consenso de que ele tenha colaborado, de forma parcial e no âmbito individual, com os estoques de Capital Social dos estudantes, mas não há ainda a percepção de atitudes coletivas a fim de movimentar as comunidades nas quais eles residem. Dessa forma, a ausência do momento *tempo comunidade* impossibilitou o crescimento dos estoques na categoria estrutural, isto é, as características organizacionais dos grupos sociais e o reconhecimento das redes sociais para um bem maior. Em um ambiente com extremas dificuldades de relacionamento, seria imperativa a atuação de um professor (tutor) para atenuar tais problemas. Aliado a isso, observa-se também a falta de pertencimento como sujeito do campo tanto dos estudantes quanto dos professores. Essa falta de reconhecimento, de ambas as partes, de alternativas para sua realidade, estimula a migração para a área urbana como única alternativa de sucesso. E sobre essa questão, Abramovay (2002) aborda sobre as dificuldades de acumulação de Capital Social no contexto rural:

O principal obstáculo à acumulação de Capital Social no meio rural brasileiro é a existência de um ambiente educacional incompatível com a noção de desenvolvimento. Os indicadores educacionais rurais do Brasil estão entre os piores da América Latina, como bem mostram os trabalhos da CEPAL (DURSTON, 1996). Mas não se trata apenas de educação formal. O meio rural brasileiro conserva a tradição escravista que dissociou em nossa formação histórica o conhecimento do trabalho, de maneira que quem trabalha não conhece e quem conhece não trabalha. Tanto é que tendem a ficar na

¹⁵Tradução do autor: “O Capital Social é a cola que mantém as sociedades unidas e sem o qual não pode haver crescimento econômico ou o bem-estar humano. Sem o Capital Social, a sociedade em geral colapsará, e o mundo de hoje apresenta alguns exemplos muito tristes deste” (FELDMAN; ASSAF, 1999, p. i).

atividade agrícola aqueles jovens que alcançam o pior desempenho escolar. Cria-se assim um círculo vicioso em que permanecer no meio rural associa-se a uma espécie de incapacidade pessoal de trilhar o suposto caminho do sucesso que consiste em migrar e em que não se investe na valorização do conhecimento nas regiões interioranas que se identificam, cada vez mais, como um reduto dos que 'não conseguiram sair', dos velhos e dos aposentados (ABRAMOVAY, 2002, p. 12).

Essa ideia de ausência de pertencimento se reitera quando se constata que, mesmo depois de dois anos de curso, ainda havia um número significativo de estudantes sem qualquer tipo de associação em entidades sindicais, cooperativas, esportivas ou culturais, mesmo tendo total ciência de que existiam organizações sociais dentro do assentamento. Outro fator é que, mesmo tendo acesso a novas técnicas e conhecimentos, não houve qualquer percepção de contribuição para os assentados parceiros. Em poucos assentamentos houve a percepção de *ajuda* desses estudantes. A grande maioria dos líderes foi categórica em afirmar que esperavam a contratação dos estudantes pela prefeitura ou por uma empresa de assistência técnica para o assentamento. Todas as vezes que foram questionados sobre a possibilidade de atuação do estudante no assentamento, por meio da associação, a maioria, novamente, alegou que essa possibilidade era inimaginável. Contudo, alguns líderes acreditam que a educação é sim um motor para as mudanças, mesmo com todas as dificuldades encontradas durante o processo, no ambiente da comunidade e das organizações.

Dessa forma, o curso não atingiu os seus objetivos. Apesar disso, se constata que há nesses estudantes um *terreno* fértil para o desenvolvimento de práticas coletivas, associativas e cooperativas, pois existe um entendimento da importância delas para um crescimento coletivo. Durante o *tempo escola*, esses estudantes foram estimulados a atuar de forma autogestionada e coletiva. E sobre essa questão Durston (2001) menciona a importância de as organizações externas aprimorarem o Capital Social comunitário.

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

Ainda sobre essa discussão, Carvalho (2012) menciona uma melhora dos estoques de Capital Social nos agentes de desenvolvimento sustentável com a implementação da EPT, tendo em vista projetos de outras entidades privadas, como o Banco do Brasil e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Esses projetos colaboram com o desenvolvimento de habilidades para tornar os agentes menos dependentes de políticas externas e mais dependentes da atuação deles próprios na região, o que leva a inferir que a educação sozinha não proporciona mudanças significativas em uma região, ou seja, a EPT, especificamente seu ensino, não foi capaz de colaborar com os estoques de Capital Social em áreas rurais por diversos motivos.

Esses motivos dizem respeito à baixa articulação do curso na comunidade, o que inviabiliza uma reflexão sobre a prática e as necessidades da localidade; à gestão desorganizada de recurso entre agentes federais parceiros para a execução do

curso; à mudança do local do curso; à falta de estímulos de projetos de pesquisa e extensão com esses estudantes; às características culturais de desorganização social na região; e a não construção de identidade de pertencimento dos estudantes (eles se aproximam mais dos ofícios do meio urbano).

As reflexões levantadas apontam para novas pesquisas e discussões a respeito dos desafios da formação e do fortalecimento do Capital Social em comunidades rurais, de modo a favorecer que a concretização da relação *EPT-Capital Social-desenvolvimento local/regional* não se esvazie nos espaços acadêmicos, visto que o significado dessa ação educativa, no âmbito rural, deve estar atrelado às necessidades daqueles que vivenciam (e fortalecem) os vínculos existentes entre os grupos sociais e o desenvolvimento local.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Desenvolvimento rural territorial e Capital Social. In: SABOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio (Org.). **Planejamento de desenvolvimento de territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências**. Brasília: UFPB: CIRAD: Embrapa, 2002. p. 113-128.

_____. O Capital Social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 379-397, abr./jun. 2000.

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

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

_____. Construindo uma outra sociedade: o Capital Social na estruturação de uma cultura política participativa no Brasil. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n. 21, p. 83-108, nov. 2003b.

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

_____. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1985.

BRASÍLIA. Instituto Federal. **Plano de curso de educação profissional técnica de nível médio em agropecuária em alternância**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.ifb.edu.br/attachments/6235_ppc%20ctaa%20proneira%20final%20\(5\).pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/6235_ppc%20ctaa%20proneira%20final%20(5).pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2013.

BURT, Ronald S. **Structural holes: the social structure of competition**. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

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

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

COLEMAN, James S. **Foundations of social theory**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

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

DURSTON, John. Capital Social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. In: CONFERENCIA EN BUSCA DE UN NUEVO PARADIGMA, 2001, Santiago de Chile. **Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe**. [S.l.: s.n., 2001?].

FELDMAN, Tine Rossing; ASSAF, Susan. **Social Capital**: conceptual frameworks and empirical evidence: an annotated bibliography. Washington: World Bank: Social Development Family: Environmentally and Socially Sustainable Network, 1999.

FUKUYAMA, Francis. Social Capital and the modern capitalist economy: creating a high trust workplace. **Stern Business Magazine**, v. 4, n. 1, p. 1-16, 1997.

_____. **Trust**: the social virtues and the creation of prosperity. New York: Free Press, 1995.

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

JACOBI, Pedro *et al.* **Capital Social e desempenho institucional**: reflexões teórico-metodológicas sobre estudos no comitê de bacia hidrográfica no Alto do Tietê-SP: diálogos em ambiente e sociedade no Brasil. São Paulo: Annablume, 2006. p. 303-327.

NAZZARI, Rosana Kátia. Socialização política e Capital Social: empoderamento dos estudantes em Cascavel/PR. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**, v. 25, 2007. p. 506-526.

PORTES, Alejandro. Social Capital: its origins and applications. **Modern Sociology Annual Review of Sociology**, v. 24 (1-24), 1998.

PUTNAM, Robert D. Bowling alone: America's declining Social Capital. **Journal of democracy**, v. 6, n. 1, p. 65-78, 1995.

SMITH, Mark K. "Social Capital", 2001. In: COLLEGE, George Williams. **The Encyclopedia of Informal Education**. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/social_capital.htm>. Acesso em: 21 abr. 2015.

WOOLCOCK, Michael. Social Capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework. **Theory and society**, v. 27, n. 2, p. 151-208, 1998.

Data da submissão: 16/02/2016

Data da aprovação: 15/06/2016