



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIO AMBIENTE E
DESENVOLVIMENTO RURAL – PPGMADER

JOICE MARIELLE DA COSTA MOREIRA

**A EXPERIÊNCIA DO PRONERA EJA NO DF E ENTORNO: O
PROJETO TECICAMPO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO.**

Brasília, DF

2019



JOICE MARIELLE DA COSTA MOREIRA

**A EXPERIÊNCIA DO PRONERA EJA NO DF E ENTORNO: O
PROJETO TECICAMPO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Faculdade UnB de Planaltina - Universidade de Brasília – como requisito parcial à obtenção de título de mestra.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Sauer

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas para o Meio Ambiente e o Campo.

Brasília, DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM838e Moreira, Joice Marielle da Costa
 A EXPERIÊNCIA DO PRONERA EJA NO DF E ENTORNO: O PROJETO
 TECICAMPO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO. / Joice
 Marielle da Costa Moreira; orientador Sérgio Sauer. --
 Brasília, 2019.
 175 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Meio Ambiente e
 Desenvolvimento Rural) -- Universidade de Brasília, 2019.

 1. Desenvolvimento. 2. Reforma Agrária. 3. Pronera
 (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). 4.
 Educação do Campo. I. Sauer, Sérgio, orient. II. Título.

JOICE MARIELLE DA COSTA MOREIRA

**A EXPERIÊNCIA DO PRONERA EJA NO DF E ENTORNO: O PROJETO
TECICAMPO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Faculdade UnB de Planaltina - Universidade de Brasília – como requisito parcial à obtenção de título de mestra.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Sauer

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas para o Meio Ambiente e o Campo.

BANCA EXAMINADORA



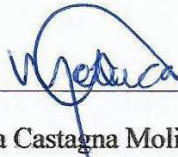
Sérgio Sauer

(Orientador - Universidade de Brasília)



Cláudia Valéria de Assis Dansa

(Avaliadora Externa)



Mônica Castagna Molina

(Avaliadora Interna - Universidade de Brasília)

Brasília, 22 de março de 2019.

AGRADECIMENTOS

Às minhas duas famílias:

Ao Henrique Mozer, cujo apoio me permite tentar ser um pouco melhor todos os dias. À Ana e Nilton, pela acolhida como parte da família e pelo apoio cotidiano. Sem vocês, esse percurso de mestrado não existiria.

À minha mãe, de onde vem grande parte da minha teimosia, persistência e determinação para fazer as coisas. Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas que, apesar da distância, torcem pelo meu sucesso.

A todas as pessoas que fizeram parte da jornada que me trouxe até aqui:

Ao André (in memoriam), que fez parte da minha vida durante a trajetória acadêmica inicial, e cujo apoio me permitiu concluir o Ensino Superior.

À Dayse, Rafa, Lindalva, Angélica, Fernando, Alê, Biana, Antônia e Cláudia, pelo apoio em um momento crítico. Sem esse apoio, eu não teria chegado tão longe.

Às pessoas que contribuíram durante o percurso do mestrado:

Ao orientador, Sérgio Sauer, pela paciência. Por entender e respeitar o meu tempo de crescimento nesse percurso, e por estar sempre disponível e disposto a contribuir.

Às professoras Mônica Molina e Cláudia Dansa, pelas contribuições durante a qualificação do projeto de pesquisa, que ajudaram a direcionar a pesquisa.

Aos colegas de turma do MADER, pela companhia nas aulas, nos momentos de dúvidas e compartilhamento de angústias em sala e no grupo do whatsapp.

Em especial à Ceíça, pelo apoio operacional durante as viagens de campo, pelas aulas de crochê e pela amizade.

Aos professores e professoras do MADER, pelos aprendizados nas disciplinas, especialmente Janaína, Carol, Mônica, Sérgio, M^a Fernanda, Marcelo, Moisés, Tamiel e Laura.

À professora Maria Osanette, pelas recomendações de leitura e por não desistir do Tecicampo II.

À Fernanda, Adei, Fernando e Linda, pela acolhida tão carinhosa em Ilhéus, possibilitando o cumprimento de uma exigência do Programa.

Aos colegas de orientação Karla, Nicinha, Gabriel, Patrícia, Geovani e Acácio, pela leitura e contribuições à dissertação. Ao orientador, por proporcionar esse processo de trocas.

A todas as pessoas que participaram do Projeto Tecicampo, pelos aprendizados durante o Projeto, mas também na fase de campo dessa pesquisa.

RESUMO

Essa dissertação de mestrado teve como objetivo tratar sobre as contribuições do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Pronera - EJA) para o Desenvolvimento de assentados(as) e acampados(as) de Reforma Agrária na região do Distrito Federal e Entorno, a partir das concepções dessas pessoas sobre desenvolvimento. Historicamente, este termo foi usado em seu sentido capitalista, baseado no crescimento econômico e na exploração dos países mais ricos sobre os mais pobres, gerando consequências negativas para as pessoas e o meio ambiente. Desde a década de 1970, diversas concepções alternativas foram criadas, a partir de outras lógicas de mundo que não a lógica capitalista. Manter a nomenclatura ‘desenvolvimento’ contribui para o respeito aos esforços epistemológicos dos sujeitos. A pesquisa foi realizada em um contexto de luta pela terra, e as práticas educativas do Projeto Tecicampo fizeram parte de uma política pública de Educação do Campo (o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera). Isso tornou necessário o resgate de elementos do contexto histórico de luta pela terra na região estudada, bem como reforçaram a necessidade de uma educação voltada ao campo. Rodas de conversa e entrevistas com discentes, lideranças e educadoras do Tecicampo permitiram constatar que as concepções sobre Desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa, embora dialoguem com concepções já consolidadas, também contêm elementos muito próprios, que explicam as diversas manifestações de Desenvolvimento apontadas pelos sujeitos.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Reforma Agrária; Pronera; Educação do Campo.

ABSTRACT

This master's thesis aimed to discuss the contributions of Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Tecicampo / Pronera - EJA) for the Development of land reform campers and settlers in Distrito Federal and its surroundings, according to their conceptions of development. Historically, the concept has been used in its capitalist sense, based on economic growth and on the exploitation of rich countries over the poor ones, causing negative effects for the people and the environment. Since the 1970's, many alternative conceptions have been elaborated, based on logics that differ from the capitalist one. Keeping the terminology “development” is a means of respecting the epistemological efforts of the people involved. The research took place in a context of struggle for land, and the educational experiences of Projeto Tecicampo were part of a *Educação do Campo* policy (The National Program for Education on Land Reform - Pronera). That made it necessary to resume some elements of the historical struggle for land in the region addressed, as well as reinforced the need for an education specifically directed to the countryside. Focal groups and interviews with students, social movement leaders and teachers of Tecicampo allowed us to determine that, even though the concepts that the subjects have of “development” dialogues with the ones that are already consolidated, they also contain very specific elements, which explain the numerous manifestations of development pointed by the subjects.

Keywords: Development; Land Reform; Pronera; Educação do Campo.

Lista de Figuras

Figura 1 - Assentamentos do DF e Entorno por período de criação.....	64
Figura 2 - Orçamentos previstos para o Pronera entre 1998 e 2019.....	87
Figura 3 - Panorama dos projetos (Pronera /EJA) na UnB.....	89
Figura 4 - Mapa dos Municípios do Projeto Tecicampo.	90
Figura 5 - Assentamentos com turmas concluintes - Projeto Tecicampo.....	iv

Lista de siglas e abreviaturas

- ABCAR** - Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ACAR** - Associação de Crédito e Extensão Rural
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEBs** - Comunidades Eclesiais de Base
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNER** - Campanha Nacional de Educação Rural
- CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- CUT** - Central Única dos Trabalhadores
- DF** - Distrito Federal
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FETADFE** - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Distrito Federal e Entorno
- FHC** - Fernando Henrique Cardoso
- GT - RA** - Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
- IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOA** - Lei Orçamentária Anual
- MATR** - Movimento de Apoio ao Trabalhador Rural
- MDA** - Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MDS** - Ministério do Desenvolvimento Social
- MEB** - Movimento de Educação de Base
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- OIT** - Organização Internacional do Trabalho
- OMS** - Organização Mundial da Saúde
- ONG** - Organização Não-Governamental
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PA** - Projeto de Assentamento

PIB - Produto Interno Bruto

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNERA - Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PNFC - Programa Nacional de Crédito Fundiário

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POLOCENTRO - Programa de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste

PRODECER - Programa de Cooperação Nipo-Brasileira Para o Desenvolvimento dos cerrados

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SR 28 - Superintendência Regional 28 do INCRA

SSR - Serviço Social Rural

TCU - Tribunal de Contas da União

TECICAMPO - Projeto Tecendo a Cidadania no Campo

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - DESENVOLVIMENTO: CONCEPÇÕES E HISTÓRICO.....	13
1.1. História e desconstrução do desenvolvimento capitalista.....	13
1.2. Concepções alternativas de Desenvolvimento: as origens do Desenvolvimento real	18
1.3. Críticas do pós-desenvolvimento e perspectivas do Desenvolvimento	27
1.4. As concepções de Desenvolvimento dos sujeitos do Projeto Tecicampo.....	34
CAPÍTULO 2 - QUESTÃO AGRÁRIA, LUTA PELA TERRA E PELA REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL.....	46
2.1. Aspectos históricos da questão agrária e luta pela terra	48
2.2. Lutas e políticas de Reforma Agrária	53
2.3. Luta pela terra no Distrito Federal e entorno: contexto da pesquisa	59
CAPÍTULO 3 - CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO, O PRONERA E O TECICAMPO.....	67
3.1. Histórico da educação e educação rural no Brasil	67
3.2. A Educação do Campo	72
3.3. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)	81
3.4. Histórico do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Tecicampo).	88
CAPÍTULO 4 - O PROJETO TECICAMPO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO.....	94
4.1. Educação e Formação como Desenvolvimento: as transformações iniciais e seus desdobramentos	95
4.2. O amadurecimento das transformações como Desenvolvimento	120
4.3. As contribuições para o Desenvolvimento de outros sujeitos da pesquisa.....	139
CONSIDERAÇÕES	150
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	i
ANEXOS	v

INTRODUÇÃO

“Ó seu moço, eu sou do campo

Minha planta floresceu

Aprofundou, criou raízes

E o campo também sou eu”

(Gilvan Santos, Matutando com Maturana)

Essa pesquisa está relacionada às contribuições do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Tecicampo), Pronera / EJA, para os sujeitos e os locais nos quais atuou, refletindo no que nós entendemos que sejam expressões de *Desenvolvimento*.

Uma das coisas mais importantes que aprendi no percurso do mestrado foi que a nossa história começa muito antes de nós mesmos. As nossas origens definem, ao menos em parte, o nosso percurso, pois a história é continuidade de processos de construções sociais. Essa história não é determinista, mas é feita a partir do lugar que ocupamos, inclusive na luta de classes.

Essa constatação me leva a começar meu relato falando de minha mãe, Valdeci da Costa Moreira. Como tantos educandos do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo, ela nasceu em Padre Bernardo, Goiás. Viveu até os nove anos de idade na área rural de Mimoso de Goiás, um município próximo a Padre Bernardo. Em 1974, a casa onde morava com seus pais e oito irmãos pegou fogo. Ela e as irmãs (todas com idade entre sete e doze anos) tiveram que sair de casa para ajudar aos pais a sustentar os irmãos mais novos. Vieram para Brasília trabalhar na casa de famílias do Plano Piloto.

Minha mãe e tias fazem parte dos milhares que vieram fazer a cidade funcionar, mas que seriam eventualmente empurrados para as margens; para as cidades satélites, sem estrutura, com poucas oportunidades. Antes da construção de Brasília, Brazlândia era um dos povoados de referência para Mimoso de Goiás. Não sei ao certo quais caminhos a levaram a sair do trabalho doméstico nas casas no Plano Piloto e ir para os lados de Brazlândia. Provavelmente pelas características de cidade do interior, mais rural. O fato é que, em 1985, ela era moradora de Brazlândia, e trabalhadora rural nas chácaras da região.

De 1985 até 1994, dividia o tempo entre cuidar dos cinco filhos, que iam chegando um a um, trabalhar nas colheitas de beterraba, cenoura, goiaba, morango ou o que estivesse sendo colhido em Brazlândia. Faria também algumas atividades informais na cidade, como lavadeira, passadeira, manicure, faxineira.

Em 1994, a saída de um relacionamento abusivo coincide com a chegada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ao Distrito Federal. Não tínhamos para onde ir, e a renda informal que minha mãe conseguia ganhar não era suficiente para alugar uma casa na cidade. Foi quando veio o convite para participar de uma ocupação, que o MST estava organizando na região de Brazlândia.

Silva (2017, p. 131) relata como se deu esse processo, primeiro com a organização das famílias interessadas em participar da luta pela terra no Distrito Federal, a partir do cadastramento de mais de 5 mil famílias. “Com essa articulação, descobriram outras pessoas que tinham vários contatos de famílias dispostas a acampar, que se concentravam em regiões próximas as cidades de Brazlândia e Ceilândia, no Distrito Federal”.

Foi nesse processo que o convite para fazer parte da luta para conseguir uma terra chegou à minha família. Segundo Silva (2017), como na região entre Brazlândia e Ceilândia havia uma concentração grande de famílias dispostas a aderir ao movimento e aos processos de ocupação, ficou decidido que a primeira ocupação seria na região de Brazlândia. Participamos dessa ocupação. No entanto

[...] houve alguns problemas de coordenação, fazendo com que o acampamento não durasse muito tempo. Quando se organizou a coordenação do acampamento, por desentendimentos políticos, o coordenador escolhido a época não se centralizou pela organicidade do MST. Em um curto período, ele baixa a bandeira do MST e cria outro movimento, o MBST. Isso sempre foi muito comum do Distrito Federal, uma esquerda fragmentada e com interesses difusos. Neste processo, parte dos trabalhadores e da coordenação do MST sai da área e seguem para outros territórios (SILVA, 2017, p. 131).

O MST opta por desfazer o acampamento, e iniciar outras ocupações em outros locais do Distrito Federal. As famílias que ficam aos poucos também vão levantando acampamento. Caminhões chegam e saem com os pertences das famílias. Aqueles que podem, voltam para suas casas na cidade, até se organizar outras ocupações. Nós, que não tínhamos para onde ir, fomos ficando por ali mesmo.

A barraca de lona deu lugar a um barraco de madeirite, construído quase inteiramente pela minha mãe, paredes, telhado e chão. Quando ouvia falar da possibilidade de despejo, ela dizia que entraria conosco no barraco, e se a polícia quisesse, podia passar com o trator por cima, que a gente não ia sair. E não saímos.

Aos poucos, no decorrer dos anos seguintes, outras famílias foram chegando e ocupando os espaços próximos. O que era um acampamento com a finalidade de ocupação de uma terra rural logo se tornou parte de um processo de ocupação urbana. Assim como ocorreu

em todo o Distrito Federal, a urbanização pós-ocupação de áreas rurais é resultado da incapacidade histórica do Governo do Distrito Federal de lidar com os problemas de moradia e habitação, mas também com as demais demandas sociais, empurrando sempre para as margens aqueles que já estão marginalizados. No nosso caso, embora a postura fosse de resistência e de luta, não havia muita consciência crítica do que esse processo representava (e representa) na luta cotidiana dos trabalhadores no Brasil e daqueles que lutam por terra, mas também por dignidade, pelo direito de dar uma vida digna às filhas e filhos, pelo direito de trabalhar, pelo direito a ter direitos.

No decorrer dessa pesquisa, ouvi relatos de pessoas que diziam que, mesmo acampados ou assentados, e já como parte de um movimento social ou sindical, demoraram muito tempo até entender o que significa fazer parte de um movimento de luta pela terra, quais os elementos que compõem essa luta, em um espaço que vai muito além do espaço de ocupação em si, que faz parte da história da cidade, do estado, do país, da classe trabalhadora. Para muitas pessoas, o acesso à educação, por meio de um projeto do Pronera, possibilitou a existência de espaços de diálogo, que permitiram e permitem construir a compreensão desses processos, do significado da luta pela terra, pela Reforma Agrária e por direitos.

O processo não está dado: vai se construindo no próprio fazer e no próprio viver. E assim foi para tantos dos sujeitos dessa pesquisa, inclusive para mim. À época da minha curta vivência como acampada do MST, ainda era menina; tinha entre cinco e seis anos de idade. Mesmo assim, muito dessa vivência ficou comigo pelos anos que vieram.

Naquele mesmo ano de acampamento, peguei um vaso de planta vazio e plantei uma pena de galinha. Ao lado, plantei uma moedinha de Cruzeiro. Quando me perguntaram o que eu tinha feito, respondi que a pena era para nascer uma árvore de galinhas, para elas botarem ovos. A moeda era para nascer uma árvore de dinheiro, pra comprar o pão, o arroz, o feijão.

Hoje sei que muitos, tanto adultos quanto crianças, compartilham de sonhos como esse. É o sonho da autonomia de plantar e colher o próprio alimento; o sonho de que nada falte. Pensando sobre isso, fico imaginando que eu, criança, tinha entendido a essência do que estávamos vivendo, embora não pensasse criticamente sobre aquilo.

Muitos anos depois, em 2013, já como estudante da Universidade de Brasília, na licenciatura em Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), me matriculei na disciplina de Educação do Campo, na Faculdade de Educação. Não foi por acaso, mas uma escolha. Mais do que isso, foi o início de um processo de reconexão. Primeiro, por meio das reflexões teóricas sobre o papel que a Educação do Campo ocupa na construção de outras

realidades para o campo brasileiro. Depois, o contato com sujeitos dessa educação me proporcionou conhecer as histórias de muitas pessoas, e refletir sobre o que essas histórias representam.

Nas viagens pedagógicas da disciplina de Educação do Campo, conheci o Projeto Tecicampo. O Projeto foi coordenado pela professora Cláudia Dansa, que ministrava a disciplina. Além de ser um projeto de EJA apoiado pelo Pronera, o Tecicampo era um projeto de extensão da Faculdade de Educação da UnB, e as viagens pedagógicas da disciplina oportunizavam vivências e o contato com práticas de educação, por meio das visitas guiadas às salas de aula, além de outros espaços, nos acampamentos e assentamentos que faziam parte do Projeto.

Desde o início, essas pessoas e esses espaços eram muito familiares, e minha experiência com o Projeto Tecicampo acabou durando muito mais do que a participação na disciplina de Educação do Campo. Fui selecionada para participar do Projeto como extensionista, e posteriormente passei a compor a equipe como Monitora. Participei dos processos formativos das Educadoras e Coordenadores Locais nos encontros de formação, mas também nos cursos de formação nos polos, nos grupos de estudo, e acompanhei o trabalho de alfabetização e escolarização, realizado pelas Educadoras, em diversas salas de aula. A construção dos materiais didáticos também foi uma etapa importante desse processo.

Após o fim do Projeto, no início de 2015, veio o momento de construir algumas reflexões teóricas sobre o que havíamos acabado de vivenciar no Tecicampo. Também veio o momento de construir a proposta de um novo projeto do Pronera para submeter ao INCRA. Todos esses processos me ajudaram a compreender aspectos da Educação do Campo e do Pronera, contribuindo para que eu continuasse minha jornada de reflexão e reconexão com a minha história e, portanto, com a minha identidade.

No entanto, ainda vão anos até compreender isso em amplitude. Como o processo que é, talvez não acabe nunca, mas parcelas de compreensão que vêm, vêm quase à força. O processo de desvelar identidade pode também passar pela negação dessa identidade. No meu caso, a negação vinha de não sentir que tinha legitimidade para falar a partir desse lugar. Achava legítima a fala dos que estão, nesse momento, ocupando os lugares de luta. Mas não achava legítimo o meu lugar, por ser de vivência, não de reflexão deliberada sobre os processos vivenciados.

De fato, são legitimidades diferentes. Há que se reconhecer o papel e a importância dos que estão no campo, na linha de frente, enfrentando e resistindo. A história dos que não

conseguiram permanecer no campo também é representativa dessa mesma luta. Isso aponta para a necessidade de resistir ao desejo de hierarquizar a importância das vivências.

Em 2017, começo a cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural. Desde o processo de seleção, o Projeto Tecicampo já estava definido, ao menos para mim, como tema de pesquisa. Alguns fatores me motivaram a fazer esse novo percurso dentro da universidade, enquanto pesquisadora. Um deles foi o reconhecimento de que era relevante lançar um olhar mais detalhado sobre os processos educativos que ocorreram no âmbito do Projeto Tecicampo, e as possibilidades que esses processos abriram para os sujeitos envolvidos.

Ainda durante a execução do Projeto, era comum ouvir relatos que apontavam para uma relação entre o acesso à educação, em um contexto de Educação do Campo, e as transformações que eram possibilitadas nas vidas dos sujeitos, que denominavam essas transformações como *desenvolvimento*. Após o fim do Projeto, nos esparsos contatos que eram possíveis com alguns desses sujeitos, ouvi diversos relatos sobre como o amadurecimento das reflexões e dos processos vivenciados possibilitou desenvolvimento em níveis ainda mais profundos.

Essas constatações alimentaram a vontade de me aprofundar na compreensão dos processos vivenciados, e na compreensão do significado disso a que os sujeitos se referiam como *desenvolvimento*, com muitos e tão diversos sentidos. Também alimentou a vontade de voltar, refletir, pensar e organizar uma parte dos conhecimentos gerados nas vivências. A sistematização desses conhecimentos e sua materialização na dissertação é um retorno, uma espécie de troca, é servir de volta esse conhecimento para as pessoas que viveram e compartilharam esses processos.

Além disso, a partir da escrita da dissertação, fui me permitindo pensar mais sobre como a minha história está relacionada a tantas histórias das pessoas que conheci ao fazer parte desse projeto do Pronera, e conforme os capítulos iam se formando, foi ficando impossível não refletir sobre a relação entre o que está dito nessa dissertação e os percursos históricos de tantas pessoas, que, embora individuais, encerram em si uma história muito maior. Assim, “Conto minha história não porque seja única, mas porque não é” (YOUSAFZAY, 2014).

É perceptível, na história do Brasil, que a educação jamais foi vista como prioridade por parte do Estado. Se nas cidades isso é uma realidade, no campo as expressões da falta de acesso à educação são ainda mais acentuadas. Os altos índices de analfabetismo e a baixa média de anos de frequência à escola por parte das populações do campo provam isso.

Nos últimos 20 anos, essa realidade começa a mudar. Em virtude das lutas das populações do campo pelo direito à educação, importantes conquistas foram alcançadas. Dentre elas, o surgimento de um novo paradigma de educação: a Educação do Campo. Não mais construída *para* o campo, mas *pelo* campo, esta surge como conquista dos movimentos sociais e sindicais, com a importante contribuição de diversas instituições de ensino, promovendo debates que fomentaram a construção da Educação do Campo como categoria teórica, e também enquanto prática pedagógica.

No centro das lutas pela Educação do Campo é instituído, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). A princípio para suprir demandas por alfabetização, e depois ampliando os níveis de escolarização de acampados e assentados de Reforma Agrária. Entre avanços e retrocessos, o Pronera é um importante símbolo da Educação do Campo.

A Educação do Campo e o Pronera são construídos dentro de uma dimensão muito maior, no contexto da luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil. As lutas por Reforma Agrária vão muito além da redistribuição de terras. É necessário que haja condições para que as camponesas e camponeses possam se manter na terra e levar uma vida digna, com todos os elementos necessários para isso, de modo que possam se desenvolver, a partir do que esses próprios sujeitos avaliam que seja esse *desenvolver-se*. A educação é compreendida como *condição* fundamental para esse desenvolvimento.

O Distrito Federal e seu entorno, contexto geográfico de realização da pesquisa, carregam as marcas, expressas principalmente em uma série de desigualdades sociais, de um projeto de desenvolvimento pensado a partir da criação de uma cidade moderna no centro do país. Esse processo se relaciona à expansão das fronteiras agrícolas e à ideia de desenvolvimento tido como modernização, materializada na construção de Brasília, mas também na modernização da agricultura.

Nesta dissertação, o termo *desenvolvimento*, que tem suas bases no crescimento econômico, portanto no capitalismo excludente, será utilizado de modo distinto de *Desenvolvimento*, como um processo real de mudança, em vários níveis e dimensões, e como construção dos próprios sujeitos, que são classe trabalhadora. O processo de ressignificação

do termo “desenvolvimento”, a partir de concepções alternativas, inclusive as que partem do próprio sul global, conseguem agregar novos significados e agrupar novas práticas e experiências relacionadas a um real *Desenvolvimento* (AMARO, 2013).

Embora a Educação do Campo seja bastante explorada em trabalhos acadêmicos, a intersecção entre Educação do Campo e Desenvolvimento, no contexto de uma política pública como o Pronera, pode ser melhor investigada. O Tecicampo, executado na região do Distrito Federal (DF) e entorno, no chamado 'Sertão Mineiro-Goiano' (DANSA, 2008), é um estudo sobre essa intersecção.

Esta pesquisa estuda os efeitos das ações realizadas no âmbito do Projeto Tecicampo, um dentre tantos projetos apoiados e financiados pelo Pronera. O Projeto foi executado nos assentamentos de Reforma Agrária do Distrito Federal e entorno de 2012 a 2014, e realizado por meio da gestão compartilhada entre a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE - UnB) e movimentos sociais e sindicais que atuam na região, com destaque para a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Distrito Federal e Entorno (FETADFE), Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Movimento de Apoio ao Trabalhador Rural (MATR), além de outras parcerias.

Atuou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na alfabetização e escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano) de 600 assentados e acampados de Reforma Agrária. Além disso, se propôs a realizar processos formativos de 50 Educadoras populares, acampadas e assentadas, para atuarem nesse trabalho, nos próprios assentamentos e acampamentos de origem.

Tendo em vista a contribuição da Educação do Campo e da Educação na Reforma Agrária na construção de processos e ações que permitam Desenvolvimento nos espaços em que atuam, as ações do Projeto Tecicampo trouxeram importantes contribuições para as pessoas que dele participaram, tanto na esfera individual quanto nas esferas coletivas. Não se trata de qualquer desenvolvimento, menos ainda de um desenvolvimento dentro de uma lógica hegemônica. Por isso mesmo, consideramos ser necessário partir da compreensão dos sujeitos sobre Desenvolvimento, e quais elementos associam a esse Desenvolver-se.

O objetivo geral da pesquisa foi **analisar as contribuições do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Pronera / EJA) para o Desenvolvimento em acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária do DF e entorno**. Para chegar a este objetivo, foi necessário compreender a concepção dos sujeitos envolvidos sobre o que significa

Desenvolvimento, sendo esse o primeiro objetivo específico. A partir dos resultados aí obtidos, o segundo objetivo específico foi analisar as contribuições da Alfabetização e Escolarização de Jovens, Adultos e Idosos para expressões de Desenvolvimento em acampamentos e assentamentos de reforma agrária do DF e entorno. Por último, analisar as contribuições do Projeto Tecicampo para os demais participantes envolvidos, especialmente as Educadoras e os Coordenadores Locais (lideranças dos movimentos sociais e sindicais), mas também Monitores e Coordenadoras do projeto.

Para esta pesquisa, optou-se por realizar um estudo de caráter qualitativo. Segundo Flick (2007), a pesquisa qualitativa não é mais compreendida apenas em oposição à pesquisa quantitativa, tendo incorporado características próprias. Na pesquisa qualitativa, o ‘texto’, em todas as suas formas (oral, escrito, registrado em mídias, etc.), é utilizado como objeto de análise. Também é analisada a construção social dos espaços a serem pesquisados, pois a pesquisa qualitativa “[...] está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2007, p. 16).

Flick (2007) problematiza o perigo de se tentar conceituar a pesquisa qualitativa de forma genérica, sob o risco de cometer deslizes quanto à definição de elementos que a constituem, trazendo uma visão limitada sobre seus componentes. Defende ainda que, embora amplamente aplicada ao âmbito acadêmico, a pesquisa qualitativa também é aplicada com o objetivo de contribuir com as situações concretas dentro das temáticas pesquisadas e para os sujeitos envolvidos. Assim,

Com frequência, a intenção é mudar a questão em estudo ou produzir conhecimento relevante em termos práticos, ou seja, produzir ou promover soluções para problemas concretos. As abordagens de pesquisa participativa ou pesquisa-ação envolvem pessoas (ou instituições) no planejamento e, às vezes, na condução de pesquisas que pretendem produzir resultados relevantes a elas (não apenas aos discursos científicos) (FLICK, 2007, p. 21).

Com relação aos limites entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, os autores King, Keohane e Verba (1994) defendem que, embora a pesquisa quantitativa tenha como característica estilística o uso de medidas numéricas, métodos estatísticos facilmente reproduzíveis, e a pesquisa qualitativa, por outro lado, faça uso de pequenas quantidades de casos ou eventos particulares e os investigue por meio de análises históricas e entrevistas, ambas as abordagens são sistemáticas e tem como base a pesquisa científica.

Flick (2007) explicita alguns dos enfoques da pesquisa qualitativa, de modo a identificar algumas de suas características. Afirma que a pesquisa qualitativa “[...] visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’, de diversas maneiras diferentes” (FLICK, 2007, p. 08).

Dentro das ideias propostas para a realização de uma pesquisa qualitativa, André e Lüdke (1986) indicam a existência de três métodos de coleta de dados: a observação, a entrevista e a análise documental. Para a presente pesquisa, foram utilizadas entrevista e análise documental.

De acordo com André e Lüdke (1986), as entrevistas constituem uma das principais técnicas de trabalho das ciências sociais, desempenhando um importante papel nas atividades científicas, além de muitas outras atividades humanas. Entre as entrevistas mais rígidas e as não estruturadas estão as entrevistas semiestruturadas, que seguem um roteiro básico de execução, mas com aplicação que permite ao entrevistador fazer as adaptações necessárias durante o percurso. Sua vantagem é o fato de possibilitar que novos elementos relevantes sejam trazidos à tona durante o processo de entrevista. As autoras ressaltam, ainda, o caráter de interação, afirmando que

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 33-34).

Ainda em relação às entrevistas, Gaskel (2002) menciona dois tipos de entrevista semiestruturada. Um dos tipos é o semiestruturado com um único respondente, também chamada de *entrevista em profundidade*. O outro é o tipo semiestruturado com um grupo de respondentes, também chamado de *grupo focal*.

A opção foi pela utilização dos dois tipos de entrevista, dependendo do papel desempenhado pelos sujeitos no Projeto. Com as Educadoras, Coordenadores Locais, Monitores e Coordenadoras do Projeto, foi utilizada a entrevista em profundidade. Com as Educandas e Educandos, foram feitas entrevistas em grupo. Foram elaborados cinco roteiros de entrevistas (Apêndice). Os roteiros são bastante semelhantes, o que os difere é apenas o

foco das perguntas em aspectos mais pertinentes aos papéis que os entrevistados tiveram no Projeto. Trata-se de um roteiro base, que apenas guiou as entrevistas.

Foram realizadas 23 entrevistas. Destas, 19 foram entrevistas em profundidade e 04 foram em grupos. No total, foram entrevistadas 62 pessoas, das quais 26 eram Educandas e Educandos, 10 Educadoras, 05 Coordenadoras e Coordenadores Locais, 02 Monitoras e Monitores, 02 Coordenadores do Projeto Tecicampo, e 17 participantes espontâneos, que eram acampados e assentados de Reforma Agrária que não participaram do Pronera em nenhum dos papéis mencionado, mas acompanharam algo em sua realização, compareceram e participaram das discussões nos grupos.

Por meio das questões presentes nos roteiros de entrevista, a ideia é compreender: 1) Quais as concepções de Desenvolvimento dos participantes? 2) Em quais dimensões e aspectos os entrevistados consideram ter havido transformações, a partir das ações do Projeto Tecicampo? 3) Passados (quase) quatro anos desde o fim do Projeto, os participantes consideram que as transformações constituem desenvolvimento?

Conforme mencionado anteriormente, também foi usada a análise documental como técnica de coleta de dados. Flick (2007, p. 08) aponta que a análise documental possibilita o uso de “textos, imagens, filmes ou música, ou traços semelhantes de experiências ou interações”. André e Lüdke (1986) afirmam que o uso da análise documental seria adequado a diversas situações, dentre elas:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc. (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 39).

A análise documental se constitui em uma forma de validação das informações obtidas por meio de diversas técnicas de coleta, como as entrevistas, questionários ou observação. A presença de dados similares nas informações obtidas por meio de mais de uma técnica de coleta indica uma coerência na pesquisa (ANDRÉ e LÜDKE, 1986).

Os documentos analisados nessa pesquisa são, de forma geral, trabalhos escolares realizados por Educadoras, Educandos e Educandas durante os processos formativos. Dentre esses, há atividades de escrita individual e coletiva diversas, escritas presentes em testes diagnósticos e provas, redações e outras atividades pedagógicas. Ainda no decorrer do Projeto, esses sujeitos perceberam e registraram por escrito, em atividades pedagógicas,

diversas ‘mudanças’ ou ‘transformações’, muitas vezes denominando estas como ‘*Desenvolvimento*’.

Assim, o que se espera, ao analisar esses documentos de cunho pedagógico, é compreender quem são os sujeitos e quais possíveis expressões de Desenvolvimento foram registradas no decorrer dos processos pedagógicos. Analisar esses documentos é útil, na medida em que permite visualizar o que é compreendido como Desenvolvimento.

Após a definição do tipo de documento a ser analisado, André e Lüdke (1986) entendem ser necessário partir para a análise, propriamente dita, dos dados. É necessário primeiramente determinar a *unidade de análise*, sendo duas as principais: *unidade de registro* e *unidade de contexto*. A unidade de registro leva em consideração a frequência de uso de um determinado termo, enquanto a unidade de contexto leva em consideração os significados que esse determinado termo assume de acordo com os contextos presentes. Entendemos que ambas as unidades são relevante para a presente pesquisa, devendo ser utilizadas de acordo com o tipo de documento a ser analisado e com a etapa da análise. Para a presente pesquisa, foi determinada como Unidade de Registro o termo *desenvolvimento*, assim como os contextos nos quais aparece.

Após essa fase, André e Lüdke (1986) sugerem que os dados sejam organizados, de modo a realizar a fase seguinte, que é a construção de categorias ou tipologias. Sobre isso, afirmam que:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 42).

A fase seguinte consiste na avaliação do conjunto inicial de categorias, seguida pelo enriquecimento dos sistemas por meio de estratégias que permitam aprofundamento, ligação e ampliação dos dados contidos nas categorias. Por fim, é feito um novo julgamento das categorias quanto a sua abrangência e delimitação (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 42-44). Comparar os dados obtidos na análise documental com os dados obtidos nas entrevistas e nos relatos já registrados por meio das atividades pedagógicas permitirá compreender se os objetivos foram alcançados, de que maneira, e quais as expressões disso na realidade e na vida dos sujeitos envolvidos.

A dissertação divide-se, além dessa introdução, em quatro capítulos. No primeiro, é feito um apanhado histórico sobre as origens da concepção hegemônica de *desenvolvimento*, e

o percurso das concepções alternativas, ou não-hegemônicas, que são justamente as concepções de interesse para essa pesquisa. Em seguida, aparecem os primeiros resultados da pesquisa, que são as concepções de desenvolvimento dos sujeitos participantes do Projeto Tecicampo. A ideia de trazer essas concepções já no primeiro capítulo é que possa ser feito o uso dessas concepções para guiar as reflexões pertinentes nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, busca-se compreender o contexto maior de inserção da pesquisa. Primeiramente, por meio dos aspectos históricos da questão agrária, luta pela terra e pela Reforma Agrária no Brasil. Para uma compreensão mais localizada, é feito o resgate da luta pela terra no Distrito Federal e Entorno, o histórico de atuação de movimentos sociais e sindicais e a formação dos assentamentos de Reforma Agrária na região, além de uma breve caracterização dos assentamentos que participaram do Projeto Tecicampo, apresentando mais uma parte dos dados da pesquisa.

O terceiro capítulo trata sobre a Educação do Campo, uma das dimensões mais importantes na qual o objeto da pesquisa está inserido. Para isso, é feito um percurso histórico da educação no Brasil, passando pela educação rural, até a construção da Educação do Campo. Como parte essencial da Educação do Campo, abordamos os aspectos históricos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), até a atualidade. Por último, o resgate histórico do Projeto Tecicampo, como parte do contexto da pesquisa.

No quarto e último capítulo, e sob a luz das discussões, são feitas reflexões sobre as contribuições do Projeto Tecicampo para o Desenvolvimento. Na primeira parte do capítulo, são discutidas as contribuições dos processos educativos e os alguns de seus desdobramentos para o Desenvolvimento, especialmente para Educandos e Educandas. Na segunda parte, são discutidas transformações mais profundas, que extrapolam as previsões dos processos educativos, tendo consequências mais duradouras e que contribuíram em várias dimensões nos acampamentos e assentamentos. Na terceira parte, são discutidas as contribuições para outros sujeitos da pesquisa, em especial as Educadora e Coordenadores Locais, mas também para Monitores e Monitoras, Coordenadoras do Projeto e para a Universidade, de forma geral.

CAPÍTULO 1 - DESENVOLVIMENTO: CONCEPÇÕES E HISTÓRICO

1.1. História e desconstrução do desenvolvimento capitalista

*“Diante de tanta avareza
De um Progresso assustador
Que em nome de uma estranha modernidade
Lança sua crueldade
E provoca tanta dor”
(Lupércio Damasceno, Samba da natureza).*

A criação do primeiro esboço de uma teoria do desenvolvimento é atribuída à obra de Adam Smith, a partir da teoria sobre a natureza e a causa da riqueza. Na sequência, diversos autores assumiram a tarefa de compreender o progresso, em especial no contexto dos países que vivenciaram a Revolução Industrial, no século XVIII. Amaro (2003) cita como relevantes as contribuições dos principais autores clássicos:

[...] Thomas Malthus (introduzindo a problemática dos limites decorrentes dos recursos naturais alimentares), David Ricardo (com uma perspectiva pessimista), John Stuart Mill (relativizando a perspectiva pessimista, com a noção de qualidade do progresso, a par da sua dimensão quantitativa), Karl Marx (com a sua teoria revolucionária da história e do desenvolvimento do capitalismo) e Joseph Schumpeter (com as suas intuições e propostas sobre desenvolvimento, inovação e empresários) (AMARO, 2003, p. 41).

Também são relevantes, para a compreensão da evolução do conceito de desenvolvimento, as teorias do bem estar do início do século XX, autores como A. Pigou, John Hicks, Lionel Robbins, Vilfredo Pareto, Alfred Marshall. Reconhecidas também são as abordagens da “mudança”, representadas por autores como Max Weber, W. Sombart e Talcott Parsons, entre outros. Apesar das teorias já existentes, um dos marcos históricos é o período posterior ao final da Segunda Guerra Mundial, quando a noção de desenvolvimento ganha “estatuto científico fundamentado e continuado” (AMARO, 2003, p. 42).

O período pós-guerra é marcado pelo processo de emancipação de diversos países colonizados, além de mudanças no sistema político e econômico mundial. A partir de 1945, a criação de diversos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), além da tentativa de promover relações amistosas entre os países, é responsável por

institucionalizar as discussões em torno do desenvolvimento na agenda global (OLIVEIRA, 2010).

Os países da Europa afetados pela guerra tinham esperança de reconstrução e retomada do progresso e das bases econômicas nacionais, apoiados pelo plano Marshall. A Guerra Fria, ao estimular a corrida armamentista, impulsionou processos de inovação tecnológica e resultados que demonstrassem progresso. Isto apontou para a existência de uma base de acumulação produtiva, de modo a sustentar esse processo. Também são relevantes os projetos políticos em disputa nos anos pós-guerra, influenciando a forma como o desenvolvimento é conceituado, a partir das visões consolidadas pelas teorias. Teve destaque a afirmação do Keynesianismo como novo paradigma da ciência econômica, propondo a regulação do mercado através da intervenção do Estado na economia (REIS, 2008).

As produções que teorizavam sobre o desenvolvimento o faziam com a intenção de contribuir para o progresso dos países, que buscavam evoluir da condição econômica e política na qual tinham estado até então. O foco estava na resolução dos “problemas e vícios do subdesenvolvimento” (AMARO, 2003, p. 40).

Foram relevantes algumas teorias e seus respectivos desdobramentos em projetos políticos em disputa. Determinantes nas perspectivas de desenvolvimento, foram tomadas pelos países, tanto do ponto de vista da ação rumo ao progresso, quanto do ponto de vista ideológico e teorização pela ciência. Segundo Reis (2008), se destacam três teorias, que se desdobram em projetos políticos a partir do período pós-guerra: a teoria política e econômica liberal; a teoria Marxista, e a teoria da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), órgão da ONU.

A teoria política e econômica liberal se desdobra em dois projetos políticos: o *projeto liberal-conservador* (ou *neoliberal*), e o *liberal-democrata*. No primeiro, os processos de desenvolvimento ocorrem a partir de ações da esfera privada, que deveriam promover benefícios sociais por meio de condições adequadas nos âmbitos político-institucionais, com foco na “liberdade individual de empreendimento e troca no mercado” e segurança em relação à esfera privada, que são pressupostos do progresso econômico e social. No *projeto liberal-democrata*, o desenvolvimento deveria ocorrer a partir da sintonia entre o mercado e as instituições típicas das democracias representativas, responsáveis por orientar a ação do Estado para produzir bens e serviços públicos, sendo que o desenvolvimento seria alcançado ao se utilizar os recursos para aperfeiçoar as instituições democráticas, universalizando o

acesso aos bens e serviços públicos e criando mercados mais competitivos (REIS, 2008). Assim, ambos os projetos têm em comum:

[...] o fato de verem nos mecanismos de mercado uma evolução institucional, cuja centralidade é primordial para que o desenvolvimento ocorra. Valorizam, assim, a lógica implícita na crença de que ações individuais auto-interessadas se transformam em bem-estar social, quando mediadas pelos mecanismos de mercado. Nessa perspectiva, o ganho individual, assim é esperado, deve proporcionar o bem-estar geral. Essa proposição é condizente com a ideia de que “vícios privados implicam benefícios públicos”, como também com a doutrina da mão invisível, de Adam Smith [...] (REIS, 2008. p. 178).

Segundo Reis (2008), a *teoria Marxista*, na qual se apoia o *projeto social-democrata*, defende que o desenvolvimento ocorre a partir da instituição de formas de propriedade públicas e coletivas, bem como a partir do estímulo a relações sociais que não sejam fundadas no individualismo e no mercado, mas na solidariedade entre pessoas e grupos sociais, por meio do associativismo, cooperativismo etc. O desenvolvimento ocorre por meio da transformação da ordem social, a partir da superação do padrão institucional do mercado, sendo que “inicialmente, a transformação da ordem se daria pela implementação de estratégias de ruptura política, que seriam implementadas pelos movimentos dos trabalhadores” (REIS, 2008, p.178).

Para Reis (2008), os limites do projeto social-democrata, com relação ao desenvolvimento e à defesa de um projeto de mundo, se deu a partir da “inexistência de condições históricas para a sua implementação, [que] fez com que essas estratégias fossem redirecionadas para a participação dos socialistas nas estruturas políticas burguesas, de onde decorre a designação ‘social-democrata’” (REIS, 2008, p.178).

Já o projeto de desenvolvimento da CEPAL assumiu características e aspectos das duas teorias apresentadas acima, sendo que

[...] internamente, percebiam-se os Estados Nacionais organizados em torno das classes de trabalhadores e capitalistas, de forma semelhante à teoria marxista. A desigualdade entre os países também se reproduzia internamente, do ponto de vista espacial, social e econômico. Externamente, a partir de uma construção original, questionavam-se a ideia liberal de igualdade política entre os Estados Nacionais e também a teoria das vantagens comparativas (REIS, 2008, p. 179).

Esse projeto político defendia que, enquanto as relações econômicas e políticas entre os países gerava desenvolvimento no centro do capitalismo, também gerava a manutenção do

subdesenvolvimento nos países periféricos. De acordo com essa teoria, o subdesenvolvimento “[...] não era um estágio anterior à condição de desenvolvimento, mas sim uma espécie de ‘alimento’ para as nações desenvolvidas, que perpetuava a condição de periféricos dos países não desenvolvidos” (REIS, 2008, p. 180 - 181). Assim, o desenvolvimento seria alcançado com a superação do subdesenvolvimento, a partir da ação do Estado na internalização dos processos de acumulação de capital.

A teoria da CEPAL guiou os governos nacionais na superação da condição de subdesenvolvimento, principalmente em direção à industrialização. Contribuiu para a construção de um instrumento analítico voltado para as necessidades e os problemas estruturais da América Latina, o que foi um avanço. No entanto, não analisou a natureza das relações de classe dentro do modo de produção capitalista, ocasionando as mesmas limitações da teoria econômica neoclássica. Além disso, entendia os Estados nacionais como onipotentes e acima das classes sociais (PEREIRA, 2011), o que desvinculou desenvolvimento das reais necessidades dos povos, fazendo com que houvesse algum nível de industrialização, modernização e até crescimento econômico, mas sem gerar, de fato, Desenvolvimento.

Todas essas concepções de desenvolvimento, que ocorreram de 1945 até meados dos anos de 1980, têm em comum o fato de terem sido elaboradas a partir de uma visão do norte global, em especial as experiências históricas dos países europeus localizados no centro do capital e considerados desenvolvidos a partir dessa visão (CARDOSO, 2017).

De acordo com Amaro (2003), a concepção de desenvolvimento foi assentada em onze ‘mitos’ que guiavam o pensamento hegemônico e a construção da ciência. Esses mitos fazem com que o significado de desenvolvimento seja confundido ou tomado como sinônimo das ideias presentes nos conceitos mitificados. São eles *economicismo*, *produtivismo*, *consumismo*, *quantitativismo*, *industrialismo*, *tecnologismo*, *racionalismo*, *urbanicismo*, *antropocentrismo*, *etnocentrismo* e *uniformismo*. Esses mitos se complementam e se misturam, aparecendo em teorias sobre desenvolvimento em diferentes períodos e nos mais diversos projetos políticos.

Segundo Amaro (2003), o principal deles foi o *economicismo*, que parte do crescimento econômico como condição necessária para que ocorra o desenvolvimento. O mito do *consumismo*, bastante ligado ao mito do economicismo, considera necessário vender o que se produz, de modo a abrir espaço para que se possa produzir ainda mais, em um ciclo vicioso.

O mito do *produtivismo* considera a produtividade, ou seja, os fatores de tempo e a efetividade na produção, como determinantes, excluindo da noção de desenvolvimento tudo o que não tem a produtividade como prioridade. O mito do *quantitativismo* valoriza as economias em larga escala, muitas vezes acima da qualidade dessas economias. O mito do *industrialismo* é aquele que associa desenvolvimento ao *progresso* de modo mais claro, já que o pioneirismo da industrialização em países desenvolvidos se tornou sinônimo de desenvolvimento, como um modelo a ser imitado. O mito do *tecnologismo* atribui à tecnologia o aumento da produtividade e do crescimento econômico, sendo uma alavanca para o desenvolvimento (AMARO, 2003).

Por sua vez, o mito do *racionalismo* afirma que o desenvolvimento é gerado pelo conhecimento ‘certo’ (a ciência) e pela ação produtiva (eficiência); O mito do *urbanicismo*, que considera o campo como lugar do atraso e a cidade como espaço moderno, avaliando o êxodo rural em direção às cidades como concretização do desenvolvimento. O mito do *antropocentrismo* considera o ser humano acima de todos os outros seres vivos, ignorando a dimensão humana inserida na natureza (AMARO, 2003).

Por fim, o mito do ‘*etnocentrismo*’, ou *eurocentrismo*, considera os povos de um continente acima dos demais, o que gerou violências nesses outros continentes. Associado ao etnocentrismo, o mito do *uniformismo* destrói a diversidade, ao impor modelos de produção e consumo, modos de vida, culturas, sistemas políticos, ecossistemas (AMARO, 2003).

Esses onze mitos, além de permearem a elaboração das concepções de desenvolvimento, marcaram práticas e expectativas de desenvolvimento e os possíveis resultados. O uso intercambiável das ideias presentes nos mitos, como se fossem sinônimos de desenvolvimento, permitiu que o termo fosse frequentemente cooptado, mascarando as mais variadas intenções e ações que se diziam promotoras de desenvolvimento (AMARO, 2003).

Qualquer coisa passa a ser chamada de desenvolvimento, em um processo de confusão conceitual, inclusive a partir de legitimações que reforçam cada vez mais essa confusão. Um dos exemplos mais icônicos disso é a utilização do índice de Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* (indicador de nível econômico) para se aferir o desenvolvimento, como se o desenvolvimento se limitasse ao crescimento econômico. Essa visão de desenvolvimento ignorava outras dimensões e valores fundamentais para que uma nação pudesse, de fato, se desenvolver, como elementos que permitissem às pessoas transformar suas próprias realidades, à exemplo do acesso à educação (SEN, 1999).

Assim, é necessário fazer uma desambiguação entre duas noções de desenvolvimento: uma das noções é o desenvolvimento capitalista, composto pelos aspectos e histórico tratados acima, e que surge mascarado em conceitos, ideais e mitos, mas não reflete um desenvolvimento verdadeiro, pois é vantajoso apenas para alguns e desconsidera os efeitos que tem sobre outros.

Em oposição ao desenvolvimento capitalista está o Desenvolvimento real, do qual trataremos a seguir. Essa noção de Desenvolvimento engloba elementos de diversas construções, que têm em comum o fato de fazer oposição, em algum nível ou aspecto, ao desenvolvimento capitalista. Nessa dissertação, faz-se a opção por grafar o termo referente à noção de Desenvolvimento real com letra maiúscula, de modo a diferenciá-lo do termo referente ao desenvolvimento capitalista, grafado com letra minúscula.

Como será visto a seguir, diversas construções alternativas surgem em oposição ao desenvolvimento capitalista. Cada uma dessas construções traz elementos e abordagens ligeiramente diferentes entre si, pois têm o foco voltado para as especificidades dos contextos nos quais surgem. Por isso é comum que sejam denominadas com o acréscimo de adjetivos ao termo desenvolvimento. No entanto, todas elas contêm elementos que contribuem de modo significativo para a construção de uma noção de um Desenvolvimento real.

1.2. Concepções alternativas de Desenvolvimento: as origens do Desenvolvimento real

Os 30 anos que sucederam o fim da Segunda Guerra Mundial trouxeram diversas transformações para o mundo, no que diz respeito à dimensão do desenvolvimento. Houve um aumento na efetividade da produção e na produtividade mundial; importantes avanços na área da educação e da saúde; diversos avanços científicos e tecnológicos; aumento na condição e no conforto na vida em geral, dentre outros processos que ocorrem como consequência do progresso (FERREIRA e RAPOSO, 2017).

No entanto, esse processo tem como consequência diversos problemas. O acesso aos benefícios trazidos pelo progresso é compartilhado por apenas um terço da população mundial, o que mostra uma grave inequidade no acesso. Isso se reflete em mal-estar social e carências nas áreas mais básicas na maior parte do mundo, como na saúde e na educação, tendo como indicativo a persistência de níveis altos de analfabetismo e a persistência de

doenças para as quais já há cura (AMARO, 2017), provocando o surgimento de novas formas de mal-estar social.

[...] ligadas à solidão, à insegurança, à quebra dos laços comunitários, às desestruturas familiares, ao individualismo, ao stress afectivo e profissional, à competição agressiva, etc., gerando novas formas de pobreza e exclusão social (logo de não-desenvolvimento ou de “mal-desenvolvimento”) (AMARO, 2003, p. 50)

Constata-se a relação entre as concepções capitalistas de desenvolvimento e a degradação da natureza, perda de biodiversidade e destruição de ecossistemas. Houve aumento das injustiças no acesso aos recursos naturais de qualidade. Como desvantagens do progresso, há o surgimento e aumento de doenças públicas com enorme risco de morte; a desumanização do trabalho; o excessivo afunilamento do saber científico (que atrapalha a compreensão integral da realidade); as intolerâncias culturais e religiosas, entre outros problemas (AMARO, 2003).

A constatação é que todos os modelos de desenvolvimento adotados até então não conseguiam trazer benefícios para toda a população mundial. Ao contrário, acirraram as desigualdades e problemas sociais. Isto chamou a atenção para a necessidade de se resignificar e reconstruir concepções de desenvolvimento que funcionassem a partir outras lógicas (FERREIRA E RAPOSO, 2017).

A partir dos anos de 1970, surge a necessidade de busca de novas abordagens e práticas de desenvolvimento. Começam a ocorrer mudanças nas concepções de desenvolvimento, em especial nos países que sofreram as consequências dos modelos anteriores, sem desfrutar de (todos os) seus benefícios. Lexicalmente, essa mudança se expressa no acréscimo de novos adjetivos à palavra ‘desenvolvimento’, de modo a construir novos significados e novas ações (AMARO, 2003).

São muitos os novos conceitos e terminologias que categorizam o termo desenvolvimento, e novos continuam a ser construídos, em contextos mais locais do que globais. Desses, alguns ainda estão em fase de construção e consolidação, enquanto outros já têm acúmulo de reflexão teórica e fundamentação científica, com graus diferenciados de reconhecimento acadêmico. Muitos também já têm um reconhecimento institucional internacional, sendo utilizados na formulação de políticas públicas ou outras ações, com avaliação da aplicação das teorias e de seus resultados.

Partindo dos critérios de fundamentação científica e reconhecimento institucional internacional, têm destaque cinco desses novos conceitos: *desenvolvimento sustentável*,

desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento humano e desenvolvimento social. Cada um destes termos surge com propostas, levando em consideração e beneficiando aspectos ligeiramente diferentes uns dos outros, mas todos dentro de uma construção que busca superar os conceitos hegemônicos de desenvolvimento. Surge também o conceito de *desenvolvimento integrado*. Embora ainda não tenha a legitimidade estabelecida pelos critérios de fundamentação científica e reconhecimento institucional internacional, agrega várias características dos outros cinco, assumindo um caráter transversal (AMARO, 2003).

Pensando no contexto dentro do qual surgem cada um desses conceitos e os conteúdos que cada um deles aborda preferencialmente, é possível categorizá-los em grupos, de modo a organizá-los analiticamente. Apesar disso, muitas vezes estes conceitos se sobrepõem (até criam novos conceitos) que podem ser alocados em mais de uma categoria. Assim, Amaro (2003) propõe três grupos ou categorias que ajudam a situar o debate em torno das concepções alternativas de desenvolvimento: a *ambiental*, a das *pessoas e comunidades* e a dos *direitos humanos e dignidade humana*. A abordagem de desenvolvimento integrado assume características de todos esses grupos, assumindo uma perspectiva transversal e, portanto, dialogando com as três categorias propostas.

O Desenvolvimento real comporta aspectos de todas essas categorias e concepções, sendo essa categorização meramente analítica, de modo a situar os sujeitos e as visões dentro dos grupos. Ou, ainda, para compreender a multiplicidade de visões, e de que modo a integração entre essas concepções de desenvolvimento pode ajudar a compreender o que se discute como Desenvolvimento.

A categoria ambiental engloba concepções que privilegiam o meio ambiente nas discussões sobre desenvolvimento. Os marcos institucionais do desenvolvimento a partir de uma consciência ambiental são firmados na Conferência de Estocolmo e nos estudos do Clube de Roma, em 1972. O primeiro conceito a surgir dentro da categoria ambiental foi o de Ecodesenvolvimento, sendo seguido por outras formulações, como *desenvolvimento Alternativo* e *desenvolvimento Responsável*. Em 1987 se estabiliza o conceito de *desenvolvimento Sustentável* (AMARO, 2003), sendo atualmente conceito consolidado dentro do desenvolvimento na perspectiva ambiental.

O *desenvolvimento sustentável* foi conceituado em 1987, no Relatório da Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento (Relatório Brundtland - Nosso Futuro Comum). O significado é “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades da geração

presente sem comprometer a habilidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades” (ONU, 1987, p. 41).

O *desenvolvimento sustentável* implica três exigências: a da solidariedade intergeracional, expressa na preservação na atualidade para que as outras gerações também possam usufruir dos recursos naturais; da integração da gestão dos recursos naturais nas estratégias adotadas para o desenvolvimento, e na durabilidade dos processos de produção e consumo (AMARO, 2003).

Apesar das importantes contribuições, o conceito de *desenvolvimento sustentável* precisa ser problematizado. A ideia contida no termo “*sustentável*” pressupõe qualidades como equilíbrio, ‘não-desgaste’ e duração no tempo. Isto faz com que se crie “[...] a falsa expectativa de uma sociedade sustentável, em harmonia com a natureza, com exclusão da dimensão conflituosa ou das tensões sociais” (VARGAS, ARANDA e RADOMSKY, 2016, p. 102).

Assim, o relatório Brundtland acaba por defender noções contraditórias, como crescimento econômico e preservação ambiental, sem considerar dimensões como exploração social de um grupo (ou classe) social por outro(a). A definição inicial de desenvolvimento sustentável foi cooptada e utilizada indiscriminadamente por ideologias contrárias, assim como ocorreu em outros momentos da história do conceito de desenvolvimento. Isso ocorre devido à “[...] disputa, tanto conceitualmente quanto na construção da agenda política mais geral” do *desenvolvimento sustentável* (VARGAS, ARANDA e RADOMSKY, 2016, p. 106).

A segunda categoria proposta é a que engloba concepções de desenvolvimento com o protagonismo das pessoas e das comunidades. Nessa categoria, são primordiais as noções de “[...] participação e da cidadania, sendo o desenvolvimento, antes de mais nada, o exercício pleno da cidadania e o resultado de uma participação activa de todos. A satisfação de necessidades é uma consequência, mas não a vertente principal do conceito” (AMARO, 2003, p. 57).

Justamente pela participação popular nos processos de desenvolvimento, as diferentes concepções dentro dessa categoria tendem a surgir com muita frequência no nível local, relacionadas às múltiplas realidades concretas dentro das quais são propostas, e não como uma só forma e uma só nomenclatura. Isso explica a multiplicidade de noções de desenvolvimento e, como consequência, a multiplicidade de nomenclaturas que surgem inclusas nessa categoria.

O primeiro conceito foi o *desenvolvimento comunitário*, criado no contexto de trabalho da ONU na década de 1960 nos países considerados “subdesenvolvidos”. Posteriormente, outros conceitos vão surgindo na mesma direção, como foi o caso de *desenvolvimento ao nível da aldeia* (*Village Concept*, em inglês), proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS); *outro desenvolvimento* (*Another Development*, em inglês), das ONGs do norte global; *desenvolvimento alternativo*, dos grupos populares urbanos da Bélgica, *desenvolvimento endógeno*, também chamado de *desenvolvimento a partir de baixo* (Bottom-up, em inglês) e o *desenvolvimento territorial* (AMARO, 2003).

Desses novos conceitos que surgem a partir do *desenvolvimento comunitário*, o *desenvolvimento territorial* parece ter sido o que teve mais repercussão no Brasil, inclusive no sentido de guiar as reflexões que geram as ações de movimentos de luta pela terra em todo o país, sendo que “Na noção de Desenvolvimento Territorial, o território constitui a unidade sobre a qual se assenta a ação de desenvolvimento” (CARDONA *et al.*, 2016, p. 113).

Segundo Fernandes (2008), nesta concepção o território está em constante processo de disputa entre dois modelos de desenvolvimento: o agronegócio (representado pelo capital) e a Agricultura Familiar, ou campesinato. O território é entendido como espaço de vida, multidimensional, mas "sempre uma construção política determinada por relações de poder" (FERNANDES, 2008, p. 41), sendo a obtenção de terras (Reforma Agrária) e o *desenvolvimento territorial* dos assentamentos, processos indissociáveis (FERNANDES, 2008). Assim,

O desenvolvimento territorial e a reforma agrária devem estar contidos no conjunto dos interesses dos diferentes tipos de camponeses e, no que se refere à reforma agrária, pensar os projetos de assentamento como territórios. Um princípio importante é pensar o desenvolvimento territorial como uma totalidade, em que se desenvolve todas as dimensões: política, social, cultural, ambiental e econômica, não necessariamente nessa ordem, mas como um conjunto indissociável (FERNANDES, 2008, p. 59-60).

Segundo Amaro (2003), os dois conceitos de destaque na categoria das pessoas e das comunidades são os conceitos de *desenvolvimento local* e *desenvolvimento participativo*. O *desenvolvimento local* é um desdobramento do *desenvolvimento territorial*, acrescido das experiências concretas dos sujeitos ou grupos sociais. Está relacionado à satisfação das necessidades e às melhorias nas condições de vida de comunidades locais, a partir das capacidades e possibilidades da própria comunidade, que age como protagonista do processo de desenvolvimento e “segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas” (AMARO, 2003, p. 57).

Em contraposição, o *desenvolvimento participativo*¹, embora também executado a nível local e centrado na ação das comunidades, se expressa nos processos de mudança e de melhoria nas condições de vida das pessoas a partir de sua *participação* nos processos, “desde a concepção e decisão à avaliação, passando pela execução, direção e acompanhamento, implicando a afirmação plena da cidadania, nos seus direitos e deveres” (AMARO, 2003, p. 57). Isso implica, sobretudo, na adoção de ações que partem de propostas mais amplas, não necessariamente nascidas nas comunidades, mas executadas com sua participação em todos os níveis.

A noção de empoderamento é bastante associada às concepções de desenvolvimento centrado nas pessoas e nas comunidades. O sinônimo seria o “[...] reforço de capacidades, competências ou poder, sendo, simultaneamente, uma pré-condição para a participação e o exercício da cidadania e um processo de formação e de aquisição de poder, que deles resulta em permanência” (AMARO, 2003, p. 58).

A terceira e última categoria proposta por Amaro é a dos *direitos humanos e dignidade humana*. Nessa perspectiva, o desenvolvimento aparece associado à garantia e respeito aos direitos humanos essenciais, e condições básicas para que a dignidade humana seja respeitada. Os primórdios dessa concepção² podem ser encontrados nas análises de François Perroux, um economista francês do século XX que teorizou sobre a economia com centralidade nos seres humano e na economia humana (AMARO, 2003).

O foco dessa vertente está na satisfação das necessidades humanas básicas. A preocupação mundial com essa questão tornou a categoria dos Direitos Humanos e da Dignidade Humana a mais institucionalizada entre as três categorias trabalhadas (AMARO, 2017). A educação como direito humano básico e condição para o desenvolvimento surge pela primeira vez dentro das perspectivas de direitos humanos e dignidade humana, o que constitui um importante avanço dessa vertente.

Durante os anos de 1990 surgem duas concepções de desenvolvimento dentro dessa categoria: O *desenvolvimento humano* e o *desenvolvimento social*. O desenvolvimento humano está relacionado ao “[...] aumento das opções dos indivíduos e dos seus grupos, de forma a satisfazerem as suas necessidades básicas, a aumentarem a sua segurança pessoal e a

¹ As ONGs do norte global têm destaque nas ações baseadas no *desenvolvimento participativo*. O Banco Mundial e alguns departamentos da ONU também têm adotado essa concepção de desenvolvimento. Apesar disso, essa é a categoria com menos processos de institucionalização (AMARO, 2003), o que reafirma seu caráter local e de construção das próprias pessoas envolvidas para elas mesmas.

² Em um passado menos distante, as vertentes do desenvolvimento que estão inseridos nessa categoria surgem nos anos de 1970, no âmbito do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da ONU.

atingirem um nível de vida digno, em várias dimensões (saúde, educação, bem-estar material, cultura, etc.)” (AMARO, 2003, p. 58).

O Relatório do Desenvolvimento Humano, publicado pela primeira vez em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), foi um importante marco na consolidação do conceito de desenvolvimento humano, sendo que importantes dimensões passaram a ser consideradas para aferir o nível de desenvolvimento, dentre elas a longevidade, saúde e educação (SEN, 1999).

No relatório, o desenvolvimento humano foi conceituado como “[...] um processo mediante o qual se ampliam as oportunidades dos indivíduos, as mais importantes das quais são uma vida longa e saudável, acesso à educação e o acesso a um nível de vida decente” (PNUD, 1990, p. 33). O relatório inaugura o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), proposto pelos economistas Amartya Sen e Mahbudul ul Haq, como alternativa à análise pelo PIB *per capita*, forma utilizada para aferir o desenvolvimento, até então.

O princípio que norteia o IDH considera que outras dimensões, além da econômica, devem ser computadas quando se afere o desenvolvimento de uma população. Isto torna o IDH inovador em relação ao indicador de desenvolvimento predominante até recentemente, o PIB per capita, o qual considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH, além de computar o PIB per capita – depois de corrigi-lo pelo poder de compra da moeda de cada país –, também considera duas outras dimensões tão importantes para as pessoas quanto sua renda: longevidade e educação. Todas essas três dimensões – longevidade, saúde e educação – são computadas com o mesmo peso, evidenciando que têm exatamente a mesma importância para o IDH [...] (PNUD, 2000, p. 01).

Na perspectiva de Amartya Sen (1999) sobre o desenvolvimento humano, o objetivo central do desenvolvimento é a liberdade. Entende o desenvolvimento como uma expansão das liberdades das pessoas. Alcança-se desenvolvimento quando são eliminadas as privações de liberdade de escolha. A condição de agente dos sujeitos assume centralidade, estando o foco na *liberdade de ser* e de *fazer* (e não no *ter*), pois essas são ações das quais somente agentes são capazes. Embora as liberdades individuais assumam importante papel, não se pode esquecer as influências sociais para alcançar a liberdade individual. Ao mesmo tempo, são ampliadas as possibilidades das liberdades coletivas, já que

O que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras, como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas. As disposições institucionais que

proporcionam essas oportunidades são ainda influenciadas pelo exercício das liberdades das pessoas, mediante a liberdade para participar da escolha social e da tomada de decisões públicas que impelem o progresso dessas oportunidades (SEN, 1999, p. 18).

Por sua vez, o *desenvolvimento social* tem diversas semelhanças com o *desenvolvimento humano*, inclusive porque ambos surgiram no âmbito da Organização das Nações Unidas. Seu surgimento ocorre em 1995, na Conferência de Copenhague (ONU), que tinha o objetivo de discutir e determinar quais eram os problemas gerados pelo desenvolvimento, de modo a construir ações mitigadoras. Pretendia estabelecer acordos entre os países participantes, de modo a garantir o cumprimento de compromissos que garantissem bem-estar social relativo ao acesso a condições mínimas de saúde e educação, bem como estabelecer valores mínimos de salário, renda, pensão etc. Assim, “O Desenvolvimento Social é, portanto, entendido como o processo de garantia de condições sociais mínimas, bem como de promoção da dimensão social do bem-estar, por parte dos responsáveis dos vários países e organizações internacionais” (AMARO, 2003, p. 59).

Muitas políticas públicas de cunho social no Brasil foram elaboradas a partir da concepção de desenvolvimento social. Essa dimensão pode ser notada na existência de diversos órgãos governamentais que levam ou levaram o termo em seus nomes, como o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS)³, diversas Secretarias Municipais de Desenvolvimento Social, além de programas de desenvolvimento social, principalmente ligados à assistência social.

Além das categorias propostas por Amaro (2003), existe o conceito de *desenvolvimento integrado*. Assume características de todas as categorias e se apresenta de forma transversal a vários conceitos alternativos de desenvolvimento, englobando características dos múltiplos conceitos que se opõem ao *desenvolvimento capitalista*. O desenvolvimento integrado pode ser compreendido como

[...] o processo que conjuga as diferentes dimensões da Vida e dos seus percursos de mudança e de melhoria, implicando, por exemplo: a articulação entre o económico, o social, o cultural, o político e o ambiental; a quantidade e a qualidade; as várias gerações; a tradição e a modernidade; o endógeno e o exógeno; o local e o global; os vários parceiros e instituições envolvidas; a investigação e a acção; o ser, o estar, o lazer, o criar, o saber e o ter (as dimensões existenciais do desenvolvimento); o feminino e o masculino; as emoções e a razão, etc (AMARO, 2003, p. 59).

³ A estrutura deste ministério foi atualmente incorporada ao Ministério da Cidadania na gestão do Governo de Jair Bolsonaro, sendo denominado agora como Subsecretaria de Desenvolvimento Social.

Ao reunir características dos diversos conceitos, o *desenvolvimento integrado* consegue agregar aspectos importantes. Dentre eles, se destaca a visão interdisciplinar, que recusa a visão presente em compreensões anteriores ou mitos de desenvolvimento; Há uma mudança de enfoque, saindo da satisfação de necessidades básicas para se centrar na realização das *capacidades* das pessoas (AMARO, 2003).

A participação popular na construção de novos processos de desenvolvimento e seu protagonismo, assim como o estabelecimento de novas relações com a natureza, e com a compreensão das territorialidades, também são dimensões importantes. Todos esses processos exigem e possibilitam o uso da criatividade nas soluções a nível local das demandas que surgem. Viabiliza processos menos homogeneizados, pois respeita a diversidade humana no desenvolvimento (AMARO, 2003; AMARO, 2017).

Todas essas noções alternativas de desenvolvimento comportam elementos do que é entendido como Desenvolvimento (real), nesta dissertação. Conceitualmente, é muito complicada a existência de um único conceito que englobe tantas dimensões. Um dos riscos é reforçar a perspectiva do desenvolvimento capitalista, justamente porque a cooptação permite que o termo desenvolvimento signifique basicamente qualquer coisa, sendo utilizado para defender ideias contrárias, contraditórias e de acordo com os interesses de grupos hegemônicos. Parece ser essa a estratégia dos “mitos” do desenvolvimento, referidos anteriormente. No entanto, se pensarmos na multiplicidade de dimensões da vida humana, os aspectos de cada uma dessas dimensões e as implicações disso para os sujeitos, é impossível pensar em um desenvolvimento pleno sem que todas as dimensões sejam consideradas.

A contribuição da sistematização de uma diversidade de dimensões do desenvolvimento em um único conceito é a possibilidade de se pensar o ser humano como um ser integral, que ocupa um espaço no mundo e com ele se relaciona, mas que também é parte do todo. Não considerar todas as dimensões do ser humano traz o risco de continuarmos utilizando termos parciais, que sempre geram mais injustiças e desigualdades, e beneficiam apenas um segmento da sociedade (ou uma classe, um grupo social, geralmente a elite, geralmente por questões relacionadas ao acúmulo de poder e de capital).

O que precisa estar claro, para que sejam evitadas novas cooptações nos usos do termo desenvolvimento para finalidades que atendam aos interesses hegemônicos e prejudiquem as pessoas é que, embora se trate de um conceito complexo, ele precisa estar em sintonia com as necessidades, os desejos, os sonhos dos sujeitos. Alguns aspectos se aplicarão mais a uma realidade do que a outras, e só quem é capaz de verdadeiramente determinar quais dimensões

do Desenvolvimento se aplicam ou não à sua realidade são os próprios sujeitos dessa vivência.

Assim, as políticas públicas, as ações governamentais e não governamentais e até as mediações acadêmicas (no papel exercido através do tripé ensino - pesquisa - extensão) são fundamentais, no sentido de possibilitar que as pessoas comecem a pensar sobre sua condição, seu papel nas mudanças e na transformação da própria realidade.

No entanto, algumas condições são necessárias para que seja possível alcançar um Desenvolvimento real. Em primeiro lugar, transformações verdadeiras e duradouras só podem ocorrer por meio da agência e protagonismo dos próprios sujeitos envolvidos. Conforme será tratado mais adiante, o acesso à educação, inicialmente a partir da alfabetização, é imprescindível no processo de elevação do nível de consciência, que permite aos sujeitos agir para transformar as realidades e para se Desenvolver. Sem acesso à educação não há Desenvolvimento verdadeiro.

1.3. Críticas do pós-desenvolvimento e perspectivas do Desenvolvimento

Os problemas de concepções capitalistas de desenvolvimento apontaram para a necessidade de elaboração de novos conceitos, a partir de ações institucionais, mas também a partir da ação dos próprios sujeitos envolvidos, com resultados em benefício dos povos e com uma visão sistêmica de mundo. A partir da década de 1990 surge outra visão, de negação do conceito de desenvolvimento. Isso ocorre a partir da constatação de que as concepções de desenvolvimento não conseguiram lidar com as questões sociais e ambientais, gerando diversos problemas nesses âmbitos (REIS, 2008).

Há a crítica de que o desenvolvimento é utilizado como “instrumento de dominação”, com destaque para três tipos: a dominação capitalista (tanto como modo de produção como modelo de sociedade); a dominação colonialista dos países economicamente desenvolvidos sobre os demais (em um processo de retroalimentação do subdesenvolvimento, gerando cada vez mais desenvolvimento para os países ricos e cada vez mais subdesenvolvimento para os países pobres); a dominação patriarcal (assentada “em uma lógica de desigualdade e de dominação de gênero, atribuído, em geral, às mulheres papéis subordinados e desqualificados [...]” (AMARO, 2003, p. 83)).

O pós-desenvolvimento surge como contraposição às teorias liberal (especialmente pela tese da modernização) e Marxista, buscando a superação da noção de desenvolvimento. Não é “um programa homogêneo, tampouco uma teoria precisa e delimitada; é, antes, um ponto de vista que lança um olhar crítico sobre a história do desenvolvimento e seus efeitos sociais” (FREITAS, CRUZ e RADOMSKY, 2016, p. 92).

Ao mesmo tempo em que busca superar essas teorias, o pós-desenvolvimento não busca formas melhores de desenvolvimento, nem novos conceitos e definições ou ressignificações. Busca sua total superação, já que considera que nenhuma das teorias conseguiria, de fato, libertar as pessoas das noções de progresso e crescimento econômico. Segundo Freitas, Cruz e Radomsky (2016)

O pós-desenvolvimento diferencia-se das duas correntes anteriores ao mostrar que o problema não está na ineficácia da modernização, e tampouco – como sugere a orientação marxista – naquilo que o desenvolvimento não faz, a saber, os benefícios prometidos e não cumpridos. De acordo com os pesquisadores do pós-desenvolvimento, não há a pretensão de se criar um modelo de desenvolvimento não capitalista, porque o socialismo também é problemático ao ser industrialista, produtivista e evolucionista. Para esses pesquisadores, um desenvolvimento socialista não resolveria os problemas sociais, pois o ponto crucial reside nos valores acima mencionados que orientam o desenvolvimento. Ou seja, neste caso, continuaríamos presos à armadilha do progresso a qualquer custo e dependentes do crescimento econômico para transformar a vida das pessoas (FREITAS, CRUZ e RADOMSKY, 2016, p. 95 - 96).

Segundo Amaro (2017), as novas concepções de desenvolvimento, mesmo ressignificadas e reconstruídas (como desenvolvimento local, participativo, humano, social e integrado, dentre outras), também são consideradas cooptadas e contaminadas pelos poderes hegemônicos por algumas correntes do pós-desenvolvimento. Embora reconhecidas como capazes de gerar experiências com resultados positivos, algumas das visões do pós-desenvolvimento consideram que as concepções alternativas

[...] não trouxeram nada de radicalmente novo, embora tenham eventualmente, nalguns casos, permitido e enquadrado algumas iniciativas e projectos interessantes e com resultados positivos para algumas comunidades ou grupos de população, sem, no entanto, pôr em causa “a fé, a ideologia e o modelo” inerentes ao conceito de desenvolvimento, nos seus efeitos estruturais nefastos [...] (AMARO, 2017, p. 92).

Uma crítica que se faz às correntes do pós-desenvolvimento é que, apesar da constatação de que as concepções existentes não eram adequadas, no início não houve a

preocupação em oferecer alternativas (AMARO, 2017), pela rejeição à manutenção das noções de desenvolvimento (FREITAS, CRUZ e RADOMSKY, 2016). Segundo Freitas, Cruz e Radomsky (2016), posteriormente compreendeu-se a importância de ter termos ou conceitos pertinentes, que se constituíram como *alternativas ao desenvolvimento*, ao invés de se pensar em *desenvolvimentos alternativos*. Essas alternativas são criadas a partir das experiências de países do sul global, em contraposição às concepções capitalistas, a partir das Epistemologias do Sul⁴, e de acordo com três orientações:

[...] “Aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. O caminho é pois, segundo os autores desta corrente, o de valorizar e aprender com as sociedades tradicionais do Sul, pela riqueza dos seus conhecimentos e tradições, dos seus modelos (muitas vezes informais) de organização social, das suas vivências, das suas relações comunitárias e com a Natureza, das suas cosmovisões (AMARO, 2017; FREITAS, CRUZ e RADOMSKY, 2016, p. 98).

Um importante conceito utilizado a partir das Epistemologias do Sul, na teoria de Boaventura de Souza Santos (2007) é *emancipação social*. Esse conceito tem um sentido muito próximo ao que aqui está sendo tratado como Desenvolvimento (real). Embora não relacione os conceitos de *emancipação* e *Desenvolvimento*, Santos (2007) trata sobre a necessidade de adaptação (ou tradução intercultural) de termos. Não se trata de traduzir as palavras, em si, mas os sentidos nelas contidos, de modo a criar uma inteligibilidade, respeitando a diversidade epistemológica dos mais diversos povos ou grupos de sujeitos.

[...] é preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade. Um exemplo simples: os movimentos indígenas deste continente nunca falam de emancipação social, mas de dignidade e respeito, que são dois conceitos básicos. O movimento operário ainda fala de emancipação e de luta de classes. As feministas usam muito o conceito de liberação, também os afrodescendentes (SANTOS, 2007, p. 40).

Para Santos (2007), os significados contidos em termos como *dignidade humana*, *respeito*, *emancipação*, *lutas de classe* e *liberação*, para os povos ou grupos que fazem a opção pelo uso de cada um desses termos, estão em sintonia. No entanto, não significa que sejam sinônimos absolutos, e isso aponta para a necessidade de reconhecer que há diferenças e semelhanças, potencialidades de identificação e diferenciação entre os sentidos dos termos.

⁴ Conhecimentos criados a partir do sul global, na teoria de Boaventura de Souza Santos.

É necessário não preferir uma palavra a outra, mas [ao] traduzir dignidade e respeito por emancipação ou por lutas de classes, ver quais são as diferenças e quais as semelhanças. Por quê? Porque há muitas linguagens para falar da dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa (SANTOS, 2007, p. 40).

Assim, é respeitada a formulação epistemológica, ou o acúmulo de experiência e conhecimento, presentes nos significados dos termos. Nesse processo, faz-se justiça cognitiva, ao reconhecer como legítimos os conhecimentos gerados em outros espaços, que não os hegemônicos, de criação de conhecimento.

Cremos que esse é o princípio fundamental da epistemologia que lhes proponho e que chamo *a Epistemologia do Sul*, que se baseia nesta idéia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos. Portanto é preciso tentar uma maneira nova de relacionar conhecimentos; é por isso que lhes proponho o procedimento da tradução (SANTOS, 2007, p. 40).

O termo Desenvolvimento, dentro da noção de Desenvolvimento real aqui presente, faz sentido nesse processo de tradução intercultural proposta por Santos (2007), pois se trata de uma opção de uso do termo, em um sentido que também está em sintonia com termos como *dignidade humana, respeito, emancipação social, luta de classes e liberação*.

Diversos outros termos são utilizados como alternativa ao desenvolvimento. Amaro (2017) afirma que um dos que tem uso mais frequente é o ‘bem viver’ (*buen vivir*), expresso por quatro expressões de povos locais da América Latina: *Sumak kawsay* (povo Quechua, no Equador e Bolívia, e também por outros povos no Peru, Argentina, Chile e Colômbia); *Suma Qamaña* (povo Aymará, na Argentina, Chile, Bolívia e Peru); *Teko Porã* (povo Guarani, na Bolívia, Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil).

Amaro (2017) afirma, ainda, que existem outras terminologias alternativas, mas ainda há poucas ou nenhuma referência a eles nas formulações do pós-desenvolvimento. É o caso de termos como *felicidade* ou *felicidade interna bruta* (Himalaia); *bem-estar* (*wellbeing*, na China, Índia, África do Sul); *florescimento humano* (human flourishing em inglês, com tradução para várias línguas, é uma ‘epistemologia do sul disciplinar’, aplicada em diversos países); *ubuntu* (povo xhosa, África do Sul) e *noflay* (língua Wolof, do Senegal).

Embora com algumas diferenças conceituais, todas têm em comum a ideia do ‘bem viver’, englobando os mais diversos aspectos da vida e da condição humana, pois

[...] partem de e propõem valores e referências culturais e conteúdos, por vezes muito diferentes dos que apareciam tradicionalmente associados ao “desenvolvimento” e correspondem a perspectivas de ver a realidade e cosmovisões distintas das que dominaram até agora, combatendo assim o seu etnocentrismo (AMARO, 2017, p. 97).

O pós-desenvolvimento trouxe uma importante contribuição teórica para as discussões, ao demonstrar consequências e impactos negativos das políticas desenvolvimentistas, as quais resultaram em processos de luta, resistência e resiliência dos povos ante a implementação de projetos de intervenção desenvolvimentistas (FREITAS, CRUZ e RADOMSKY, 2016).

Para Amaro (2017), também são relevantes diversas críticas que os autores do pós-desenvolvimento fazem acerca do termo *desenvolvimento sustentável*. O termo sofreu um processo de apropriação bastante definitivo, por parte do poder hegemônico, em especial as empresas transnacionais. Nesta apropriação, o desenvolvimento assume um caráter contraditório, já que não é possível defender como ‘sustentável’ um modelo de desenvolvimento que não se sustenta. Se revela antropocêntrico, ignorando todos os outros seres e espaços; se interessando apenas pela sustentabilidade do ser humano, mas apenas de alguns (privilegiados), o que também revela seu caráter desigual. Outra crítica relevante é a lógica defensiva que o *desenvolvimento sustentável* assumiu, levando-o a tratar de conservação, preservação e proteção ambiental de áreas restritas, mas não de recuperação ou valorização ambiental, por exemplo (AMARO, 2017).

Esses aspectos acabam tornando inviável qualquer tentativa de recuperar e ressignificar os usos do *desenvolvimento sustentável*, embora esse termo tenha tido, em sua origem, raízes próximas ao que o próprio pós-desenvolvimento pretende construir. Amaro (2017) defende que isso ocorre porque uma característica inerente ao sistema dominante, capitalista e de mercado é cooptar ou apropriar-se de todo e qualquer termo que pareça interessante ou atraente, ou que possa beneficiar o sistema.

Em síntese, é certo que tem existido uma lógica de apropriação destes conceitos, mas essa é uma característica estrutural, intrínseca do sistema capitalista, com o qual se está inevitavelmente em (algum) contacto e que tem acontecido e continuará a acontecer com todos os conceitos e práticas que sejam interessantes e atraentes. É o que aconteceu também, por exemplo, com “conceitos alternativos” como “microcrédito”, “financias éticas”, “comércio justo”, “felicidade”, “economia social”... É provavelmente o que irá acontecer com os conceitos de “buen vivir”, “boa vida” e outros. Essa é a natureza do sistema de mercado (AMARO, 2017, p. 102).

A cooptação das nomenclaturas não significa somente cooptar palavras, mas também transformar as noções contidas nessas palavras, geralmente pelo esvaziamento de significado, mas também pela adaptação do significado a interesses específicos. Assim, o uso dos termos cooptados passa a informar práticas vazias de significado ou com significado distorcido do sentido original. Os usos cooptados dos conceitos passam a informar práticas reais, podendo causar processos contrários ao que se pretendia originalmente com os termos.

O processo de apropriação de terminologias aconteceu antes e continuará acontecendo com os novos termos que porventura criarmos. Nenhum termo está imune de ser cooptado. É necessário refletir se vale a pena desistir de termos que significam novas formas de compreender o desenvolvimento, inclusive a partir de conceituação e construção dos próprios sujeitos, com a única intenção de se desvencilhar definitivamente do termo ‘desenvolvimento’ e de eventuais significados e problemas que ele possa ter assumido, tornando irrelevantes as novas construções e contribuições, que já contam com grande acúmulo de conhecimento sistematizado, tanto teórico quanto de experiências concretas na vida das pessoas (FERREIRA e RAPOSO, 2017).

É injusto simplesmente descartar e “arrumar” esses e essas protagonistas numa “era do desenvolvimento”, a deitar para o lixo da História, como se fosse tudo a mesma coisa, não tendo, pelo menos, a preocupação de observar, escutar e partilhar, e não apenas de olhar, ler e recusar (AMARO, 2017, p. 102).

Embora a apropriação seja bastante verdadeira no caso do *desenvolvimento sustentável*, tentar aplicar essa mesma lógica a todos os outros termos que trazem a palavra desenvolvimento não parece ser uma atitude justa com o acúmulo de conhecimento sobre o tema, e que acaba por “[...] desvalorizar ou ignorar os enraizamentos, envolvimentos e as lógicas e processos de participação comunitários e de respeito e fundamentação cultural de muitas das experiências e projectos que exprimem e concretizam os “desenvolvimentos alternativos”” (AMARO, 2017, p. 103).

Outra crítica às visões do pós-desenvolvimento é que acabam por trazer uma interpretação romantizada das tradições locais e dos movimentos sociais. Não os trata como territórios em constante disputa, também regidos por relações de poder, “como se estes fossem sempre dotados de relações democráticas e antiautoritárias” (FREITAS, CRUZ e RADOMSKY, 2016, p. 97). Parece ignorar a visão dos sujeitos sobre desenvolvimento nesses espaços, bem como suas aspirações (AMARO, 2017).

Embora novos termos que contribuam para os processos reais na vida das pessoas sejam muito bem vindos, descartar os antigos irrefletidamente parece irresponsável e dispendioso. Um diálogo entre as concepções alternativas de desenvolvimento e os conceitos alternativos ao desenvolvimento é capaz de contribuir com muitos elementos relevantes para as discussões sobre desenvolvimento e para a compreensão dos processos de desenvolvimento nas diversas realidades que se apresentam.

Assim, apesar das críticas do pós-desenvolvimento, a utilização do termo *Desenvolvimento* ainda é pertinente. Ao pensar as dimensões integradas das várias propostas alternativas, foi possível fazer um diálogo entre concepções de desenvolvimento alternativo e as concepções que surgiram nas falas dos sujeitos dessa pesquisa, de modo a iniciar a discussão sobre os resultados obtidos na pesquisa.

A opção por tratar sobre *Desenvolvimento*, nesta pesquisa, vem da constante associação do termo às ações e práticas desenvolvidas no contexto da pesquisa. Os manuais de operação do Pronera tratam frequentemente sobre a contribuição da política pública para o desenvolvimento. Promover desenvolvimento é, inclusive, um dos objetivos do Programa, conforme explicitado nas diretrizes operacionais: “Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos educacionais, com a visão de contribuir para a promoção do desenvolvimento” (BRASIL, 2016, p. 09).

O Desenvolvimento como uma das possibilidades de contribuição de um Projeto de Educação de Jovens e Adultos apoiado pelo Pronera também aparece frequentemente no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Projeto Tecicampo. Houve, ainda, diversos depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre as contribuições do acesso à educação para as mais variadas expressões de desenvolvimento pessoal e coletivo nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária participantes do Projeto.

A partir da fala dos sujeitos, foi possível constatar que há uma multiplicidade de noções e concepções de desenvolvimento presentes, muitas das quais estão em sintonia com as mais variadas concepções tratadas até aqui.

A compreensão das concepções de desenvolvimento dos sujeitos é um dos objetivos específicos desta pesquisa. Assim, a ideia é fazer, a seguir, um apanhado dessas múltiplas concepções, a partir das falas dos próprios sujeitos, de modo a determinar uma possível definição de desenvolvimento que consiga abarcar a multiplicidade de visões presentes.

Ao tratar as concepções de Desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa como ponto de partida e de chegada das reflexões, considera-se que o saber construído por esses sujeitos é

legítimo, devendo ser valorizado como relevante contribuição para a construção de conhecimento informado pela prática.

1.4. As concepções de Desenvolvimento dos sujeitos do Projeto Tecicampo

“A ordem é ninguém passar fome

Progresso é o povo feliz

A Reforma Agrária é a volta

Do agricultor à raiz”

(Zé Pinto, Ordem e Progresso).

Para entender se os sujeitos da pesquisa consideram que se Desenvolveram, primeiramente é necessário compreender o que esses sujeitos consideram que seja Desenvolvimento. Para isso, uma das perguntas feitas durante as entrevistas foi “O que é Desenvolvimento para você?” O objetivo dessa pergunta é compreender as concepção de Desenvolvimento dos sujeitos, buscando perceber se têm uma conceituação sistematizada sobre quais aspectos consideram importantes para que se desenvolvam.

Para alguns dos entrevistados, foi muito difícil conceituar, na pressão que a pergunta carrega, o termo *desenvolvimento*. Em muitos casos, surge uma insegurança e preocupação, no sentido de não saber se a resposta está “*certa*” ou “*errada*”. Foi enfatizado que não existe certo ou errado, e que a ideia da pergunta é entender o que cada um/a deles/as compreende que seja Desenvolvimento.

Alguns se arriscaram a conceituar. Outros conceituaram a partir de exemplos. Muitas concepções de Desenvolvimento também surgem em momentos diferentes ao longo das entrevistas, antes ou depois da pergunta explícita, embora nem sempre os entrevistados relacionassem deliberadamente (ou propositadamente) essas concepções. Conforme os/as entrevistados/as foram refletindo sobre as contribuições da educação e do projeto Tecicampo, concepções mais aprofundadas sobre desenvolvimento também foram surgindo.

Foi constatada uma multiplicidade de concepções nas falas dos sujeitos. Foi possível constatar concepções que se alinham a diferentes categorias de desenvolvimento alternativo (ambiental, pessoas e comunidades, direitos humanos e dignidade humana), bem como as diversas sobreposições dessas categorias. Também foi possível constatar visões que se encaixam nas ideias defendidas pelo pós-desenvolvimento, no sentido de buscar alternativas

ao desenvolvimento. Concepções presentes nos conceitos elaborados dentro das ‘epistemologias do sul’ também foram encontradas na fala dos sujeitos.

A multiplicidade de visões sobre o significado de Desenvolvimento transcende o papel que os sujeitos tiveram no Projeto Tecicampo. O fato de ser Educando/a, Educadora, Monitor/a, Coordenador/a Local ou Coordenadora do projeto não foi decisivo quanto às concepções de Desenvolvimento presentes. No entanto, as concepções dos sujeitos são igualmente importantes e relevantes para a discussão, e todas trazem aspectos interessantes para a reflexão.

Quando perguntados sobre o que é Desenvolvimento, uma das respostas mais frequentes foi como sinônimo de *abrir a mente*: “Tem muita gente que fala assim que abriu a mente! Tinha a mente fechada. [...] Eu creio que é uma forma de desenvolvimento, a pessoa abriu a mente, né?, e falar “Eu fazia errado, e agora eu tô fazendo certo”” (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

O *abrir a mente* está relacionado a exercitar outras formas de pensar e compreender o mundo, de refletir sobre isso e usar essa reflexão para transformar a própria ação, com a coragem de adotar novos posicionamentos e novas formas de agir no mundo. Essa é a ideia da *práxis* (ação, que gera reflexão, que gera nova ação), que para Gramsci (1981, p. 18) inicialmente se apresenta como “uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo culturalmente existente)” ou seja, como uma crítica ao senso comum, mas que pode partir do próprio senso comum, de modo a “inovar e tornar crítica uma atividade já existente” (GRAMSCI, 1981, p. 18).

Foi possível identificar essa concepção de desenvolvimento na fala de Educandos, Educadoras, e Coordenadora Local, sendo que muitos expressam que o Desenvolvimento ocorre por meio do conhecimento: “O conhecimento, né? A eles a desenvolver uma maneira diferente de pensar” (EDUCADORA 04, Entrevista em 04 de agosto de 2018). Isso também pode ser percebido na fala seguinte: “Desenvolveu meu conhecimento, meu modo de falar, meu modo de ver o mundo, meu modo de incentivar mais pra leitura, pra buscar” (EDUCADORA 06, Entrevista em 22 de setembro de 2018).

O ‘abrir a mente’ e pensar de formas diferentes possibilita aos sujeitos se relacionar de maneiras mais solidárias e respeitadas uns com os outros, o que faz com que uma mudança na dimensão pessoal seja extrapolada e se torne também uma mudança com efeitos na vivência coletiva. Os conflitos fazem parte da realidade dentro dos acampamentos e assentamentos, portanto, criar formas de resolver esses conflitos, superando as situações conflituosas, é

entendido como importante avanço nesses espaços, e envolve as dimensões de práxis e resolução de problemas. A possibilidade de relações mais amistosas e, portanto, mais saudáveis com as outras pessoas, foi apontada como Desenvolvimento: “[Desenvolvimento] é crescer na minha forma de falar, crescer na forma de agir com as pessoas” (EDUCADORA 07, Entrevista em 30 de Setembro de 2018).

[Desenvolvimento é] a união mais do povo, né? Porque antes era muito desunido, agora tem mais união, que não tinha. Agora sabe dialogar, sabe conversar. Porque no início era só briga. Agora já sabe conversar. Tá em dúvida, vai no outro pra esclarecer (EDUCADORA 05, Entrevista em 22 de setembro de 2018).

Estabelecer relações mais saudáveis, e com disposição para a resolução dos conflitos que surgem na convivência, contribui para a construção de laços entre as pessoas, melhorando o convívio e fortalecendo processos coletivos por meio das conexões que os indivíduos vão estabelecendo entre si. Isso se dá por meio de trocas nos mais diversos níveis, possibilitadas no convívio. O processo de trocas possibilita que a qualidade das relações, que tem consequências na qualidade de vida, seja alimentada por esses processos, gerando cada vez mais conexão. Esse processo é interpretado pelos sujeitos da pesquisa como parte do Desenvolvimento, nas mais variadas dimensões da vida:

[Desenvolvimento é] você poder ter conexão com as pessoas que estão ao seu redor, em vários níveis, seja familiar, comunitário, social. Que essas conexões sejam conexões que te acrescentam nesse nível e às quais você possa acrescentar. Então, dimensão de troca, mesmo, de uma troca profunda, pra sempre nutrir essa qualidade pessoal e nutrir esses mesmos elementos de qualidade de vida, de saúde, do grupo, né? (COORDENADORA 01, Entrevista em 28 de junho de 2018).

Além da conexão entre as pessoas para fortalecimento das dimensões coletivas, é apontada como essencial a conexão estabelecida entre as pessoas e o ambiente em que vivem, partindo dos níveis mais locais (a casa, o acampamento ou assentamento, o município etc.) até atingir níveis mais amplos (o país, o continente e, quando extrapoladas as convenções de delimitação geográfica, o planeta, o universo). A construção dessas conexões só é possível a partir da conexão inicial entre os próprios sujeitos, que assumem um caráter individual, mas também coletivo e social e de unidade com um todo, de modo que cada um dos sujeitos possa

[...] criar coisas que na verdade o conecte ao planeta em que ele vive, à natureza, no sentido do planeta em que ele vive, e faça desse planeta um

planeta onde ele consiga não só se ver como ser individual e social, mas que ele consiga enxergar também que ele tá dentro de alguma coisa que também tem uma lógica, e que também tem um processo, vamos dizer assim, de saúde (COORDENADORA 01, Entrevista em 28 de junho de 2018).

Nesses processos de retroalimentação das conexões, ocorrem os efeitos práticos nas dimensões da vida das pessoas. Um ambiente mais equilibrado e a consciência ambiental são possibilitados. A possibilidade de fazer escolhas conscientes, como o não uso de agrotóxico, é percebido como desenvolvimento. Os sujeitos reconhecem como parte do processo de Desenvolvimento que a ação individual interfere nas esferas coletivas dos espaços de vida, inclusive na dimensão ambiental.

Eu acho que veio o Desenvolvimento quando a pessoa teve consciência dele respeitar o ambiente que ele vive. Pernilongo tem porque de alguma forma a gente não usou bem o ambiente que a gente está, aí teve pernilongo. Eu não preciso chegar com aquele veneno horrroso aí... e desconstruir um ambiente, né? (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Uma concepção muito interessante de desenvolvimento que surge na fala dos sujeitos da pesquisa está relacionada ao conceito de *morte digna*, um dos termos provenientes das Epistemologias do Sul, elaborada por Boaventura. Traz uma dimensão do *bem-viver*, que pressupõe viver “em harmonia com a Natureza e com os outros que nos rodeiam (em comunidade), tendo o suficiente, quanto à satisfação das necessidades fundamentais, para viver e morrer com dignidade” (AMARO, 2017, p. 95).

[...] todas as espécies tem o seu papel transformador, mas que esse papel transformador tem que ser uma transformação para a vida, e não uma transformação para morte. Embora a morte seja parte da vida, mas a morte tem que ser uma consequência de uma boa vida, onde o sujeito, de fato, não tem problema com ela, né?, [...] e não o que a gente faz hoje, que é evitar, a todo custo tentar evitar a morte, como se isso fosse o principal sentido de manter a vida, quando na verdade o principal sentido de manter a vida é viver. E aí, viver bem. E poder produzir uma morte saudável, tão saudável quanto a própria vida, e que realmente o sistema (COORDENADORA 01, Entrevista em 28 de junho de 2018).

O direito a uma vida digna é uma dimensão explorada, tanto dentro das discussões sobre desenvolvimento quanto no *bem-viver*, nas discussões sobre bem-estar social, e até quando se usa a felicidade como critério para medir qualidade de vida. No entanto, o conceito de morte digna é um ponto de vista bastante inovador, pois tenta superar o tabu gerado pelos temas relacionados à morte (AMARO, 2017). Além disso, é uma dimensão fundamental em

um projeto de educação cujo público alvo é predominantemente idoso, pois ter uma relação saudável com essa temática contribui para a saúde mental dos indivíduos, gerando qualidade de vida.

Diversas falas situaram a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre o significado de desenvolvimento como *desenvolvimento humano*. Este, como entendido por Amartya Sen (1999), significa a expansão das liberdades individuais, de modo que as pessoas tenham condições de acessar o mínimo necessário para ter qualidade de vida, com destaque para o acesso à educação, saúde e longevidade (direito a ter uma vida longa).

No entanto, as noções trazidas pelos sujeitos avançam em relação a essa concepção inicial de desenvolvimento humano, no sentido de entender como parte do processo de expansão das liberdades dimensões como saúde física, mental, espiritual e psíquica: “Eu acho que Desenvolvimento, antes de tudo, é a capacidade de cada um ter acesso ao que é necessário para você ter uma qualidade de vida, o que implica em saúde física, mental, espiritual, psíquica, né?” (COORDENADORA 01, Entrevista em 28 de junho de 2018).

Seguindo um pensamento semelhante a esse, uma das concepções trazidas pelos sujeitos da pesquisa entende o Desenvolvimento como a capacidade de ter algum nível de consciência sobre quais elementos consideram importantes para ter uma boa vida, dentro das possibilidades e necessidades individuais, mas também coletivas. A partir disso, é necessário que as pessoas encontrem os meios necessários para estruturar esses elementos, de modo a estabelecer novas condições de vida, novas possibilidades, e realizar novas coisas, a partir do que é considerado importante ou fundamental.

Trata-se, portanto, de reconhecer onde se está, o que é importante para si ou para o grupo, saber como criar caminhos para se construir o que é importante e trilhar esses caminhos, de modo a chegar onde se quer chegar: “Pra mim, o Desenvolvimento é isso: ter condições de buscar o que se precisa, o que se quer, saber como fazer isso, estabelecer essa nova condição que você busca. Conquista. É uma conquista. Isso é Desenvolvimento” (MONITOR 02, Entrevista em 26 de agosto de 2018).

Outra fala com ponto de contato com a concepção de desenvolvimento humano de Sen (1999) traz a dimensão de *ser* em contraposição à dimensão de *ter*. Para Sen (1999), a agência dos indivíduos tem papel central no desenvolvimento, e a liberdade de escolha passa pela liberdade de *ser* o que se quer ser e *fazer* o que se quer fazer. Somente sujeitos que agem com consciência sobre suas ações e os efeitos dessas ações, a partir de um pensamento crítico (ou seja, sujeitos *agentes*, ou *protagonistas*) são capazes de exercitar sua liberdade de fazer

escolhas. Essa capacidade de priorizar a dimensão do “ser” acima da dimensão “ter”, se for realmente feita como escolha (e não como imposição por falta de opção) é considerada como Desenvolvimento por sujeitos da pesquisa.

[Desenvolvimento é] quando a gente consegue, olha bem, na periferia da capital, uma das mais corruptas do mundo, construir, plantar e colher coletivamente, se alimentar de comida de verdade sem pensar no lucro. Pensando só no bem-estar de cada um. Eu acho que isso foi um grande Desenvolvimento para a gente. Essa consciência de que *ser* é melhor que *ter*. Eu acho que é isso (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Essa fala traz elementos do desenvolvimento humano, ao contrapor as dimensões do “ter” e do “ser”, de que fala Sen (1999). É uma concepção baseada na ação, que os sujeitos incorporaram como prática cotidiana, de superar dimensões e valores do capitalismo (de individualismo, de acumulação, de se priorizar o capital acima das pessoas) com ações coletivas, tratando o bem-estar coletivo como prioritário.

Ao falar de “alimento de verdade”, essa Educadora se refere ao alimento plantado na horta coletiva do acampamento. É um alimento orgânico, plantado com adubação verde e sem agrotóxicos. Dentro do que é possível executar em uma horta em acampamento de Reforma Agrária, as pessoas estão refletindo sobre seu papel e suas possibilidades, agindo de modo a transformar a própria realidade. Isso é considerado como Desenvolvimento por esses sujeitos.

Diversas falas, que trazem elementos como “sair da inércia”, “ir além”, “correr atrás”, “galgar algo melhor”, “saber ir atrás”, “aprender mais” e “empoderamento”, apontam para um Desenvolvimento como agência e protagonismo dos sujeitos. Significa reconhecer que a ação deles mesmo é capaz de transformar a realidade. Essa noção, além de estar presente nas concepções de desenvolvimento humano, também está presente na categoria “pessoas e comunidades” de desenvolvimento: “O Desenvolvimento eu acho que é assim: é a gente não ficar parado só naquilo, ir além, correr atrás daquilo que a gente quer” (EDUCADORA 10, Entrevista em 14 de outubro de 2018).

A capacidade de refletir sobre a própria realidade e fazer escolhas que vão além da noção de Desenvolvimento relacionado à satisfação mínima das necessidades (como está presente, por exemplo, no desenvolvimento social) também aparece na fala dos sujeitos. Não basta satisfazer as necessidades básicas. É necessário que os sujeitos tenham a possibilidade de fazer escolhas, dentro do que consideram que é prioritário para suas vidas. Aqui também aparecem as dimensões individuais e coletivas, assim como as ideias de compreender o que se quer e como agir, de modo a transformar a realidade.

Pra mim, Desenvolvimento é sair da inércia, né? É você parar de pensar que você ter um feijão ali plantado com veneno é o suficiente só porque tem o feijão pra comer. Você começar a pensar que se você plantar um feijão sem veneno você vai ter uma economia na saúde, no bolso, porque você não vai comprar remédio... [...] Então pra mim Desenvolvimento é isso: é saber o que quer, pra onde vai e quando quer chegar. Então é desenvolvimento, pessoal e coletivo (COORDENADORA LOCAL 04, Entrevista em 03 de outubro de 2018).

É importante notar que a dimensão ambiental aparece frequentemente nas falas. No geral, a preservação do meio ambiente aparece como condição para o Desenvolvimento. Aqui, o meio ambiente é entendido como espaço de vida dos sujeitos, ou seja, a natureza não aparece como algo isolado das vivências das pessoas, como por vezes pode ser percebido em concepções conservacionistas. A relação entre a produção de alimentos e a preservação do meio ambiente aparece com frequência, sendo a preservação entendida como *condição* para o Desenvolvimento, mas também como *consequência* desse Desenvolvimento.

Desenvolvimento é você sair do patamar do zero a zero, né?, o do nada, e procurar galgar algo melhor, tanto em conhecimento quanto em recurso financeiro, como também a questão de produção. Produzir sem também agredir o meio ambiente. Fazendo aquele consórcio, eu posso produzir o meu alimento sem degradar o meio ambiente [...]. E preservando também a questão dos mananciais (COORDENADOR LOCAL 02, Entrevista em 16 de setembro de 2018).

Na fala acima, o Desenvolvimento aparece como possibilidade de se alcançar algo melhor, inclusive do ponto de vista financeiro, o que é um elemento interessante. Pode parecer, mas esta visão não está reduzida ao crescimento econômico, um dos mitos do desenvolvimento capitalista (AMARO, 2003). O ponto de vista financeiro e a produção estão relacionados à geração de renda, não à acumulação de capital. O financeiro é compreendido como Desenvolvimento, no sentido de obter condições materiais que gerem meios para se ter uma vida digna no campo. A distinção entre geração de renda e crescimento econômico é feita de forma explícita, a partir da constatação de que a ideia dos sujeitos da pesquisa não é gerar riquezas, mas condições para produzir e se manter no campo.

Sim, o desenvolvimento material também, porque o desenvolvimento tecnológico, no caso dos agricultores, olha, quando ele tá trabalhando com a permacultura, né?, ele tá trazendo novidades, informações, assim, que são úteis para a geração de renda. Geração de renda, poupança, emancipação. Eu vejo assim, não é esse desenvolvimento... desenvolvimento econômico porque [o desenvolvimento econômico] vai gerar riqueza (COORDENADORA 02, Entrevista em 20 de agosto de 2018).

Outra concepção de Desenvolvimento que pode ser erroneamente interpretada se relaciona à visão de desenvolvimento ligado à obtenção de infraestrutura. Foi possível identificar a concepção de desenvolvimento como acesso a infraestrutura dentro dos assentamentos. E, de fato, a infraestrutura tem impacto importante na qualidade de vida nesses espaços.

Na fala de sujeitos da pesquisa, a infraestrutura mais importante é acesso à água (poços artesianos, principalmente) para consumo humano e para as atividades agropastoris; estradas e pontes com qualidade mínima e manutenção, especialmente para escoamento da produção e locomoção; acesso à energia elétrica, dentre outros elementos: “[...] às vezes a gente fala “O lugar não tem nada”, né? Mas se chega uma água, um poço artesiano, a energia, que não tinha, já vai... O lugar já vai ficar desenvolvido” (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Em relação ao acesso à infraestrutura, o Desenvolvimento é entendido em oposição ao não-desenvolvimento. Ou seja, o desenvolvimento ocorre quando superada a *falta* do que é considerado elemento essencial para a concretização da expressão de Desenvolvimento.

Quando nós mudamos pra cá, aqui não tinha nada. [...] A escola era uma casa, uma sede caindo aos pedaços, né? Aí de repente, com isso, já veio uma escola nova, bonita, né? Aí já... Agora tem a quadra, né? Não tinha posto saúde, tem. Não tinha energia, já tem. Tem poço artesiano, quase todas as casas já é poço artesiano. Não tinha estrada, nem estrada tinha, né? (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Na realidade, é importante perceber as estruturas mencionadas estão relacionadas não à infraestrutura em si, mas à função da infraestrutura: a escola significa acesso à educação; o posto de saúde significa acesso à saúde; a quadra de esportes significa acesso ao lazer; o poço artesiano significa acesso à água potável, e assim por diante. Embora aí o desenvolvimento esteja expresso em obras de infraestrutura, o objetivo é permitir que as pessoas acessem as condições básicas para que possam se desenvolver. Portanto, aí também está presente uma concepção alternativa de desenvolvimento. Essa fala revela o que as pessoas consideram como essencial para ter uma vida boa, e para se Desenvolver.

Além disso, embora o acesso à infraestrutura tenha sido apontado como uma forma importante de desenvolvimento, há a defesa de que é o acesso à educação que possibilita que os sujeitos, de fato, usufruam do que chega até eles. Segundo as pessoas entrevistadas, não basta ter acesso à infraestrutura: é necessário ter acesso ao conhecimento que possibilita o uso

das coisas que chegam aos assentamentos e acampamentos, e isso pode ser possibilitado por meio da alfabetização e escolarização.

A maioria das vezes a pessoa passa assim: “Desenvolvimento no lugar, né? O lugar não tinha nada, aí de repente já tem. Mas se eu não soubesse ler, igual, se você não sabe, você não podia nem mexer na internet, você ia poder mexer? Você ia fazer como? Então abriu a sua mente (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Ao mesmo tempo, é necessário que esse conhecimento seja utilizado para transformar aspectos específicos da realidade que se quer mudar. Isso pode ser feito utilizando o conhecimento que se tem para acessar direitos e, por meio disso, se Desenvolver.

É você saber lidar com essa questão do conhecimento. Você conhece e você pode usar aquele conhecimento que você tem para uma outra coisa. Pra você realizar um sonho, pra você conquistar algo. [...] Por exemplo: eu sei que eu tenho direito à educação, mas eu não sei como chegar a fazer esse meu direito acontecer. [...] É isso, Desenvolvimento pra mim é isso: é fazer valer aquilo que você conhece (EDUCADORA 09, Entrevista em 13 de outubro de 2018).

A concepção de Desenvolvimento condicionado ao acesso à educação também pode ser percebida na busca e no acesso a direitos, sendo essa busca parte do que é defendido pela categoria relacionada aos *direitos humanos e dignidade humana*, especialmente as correntes do desenvolvimento humano e do desenvolvimento social. Também dialoga com a categoria das *pessoas e comunidades*, devido ao caráter que a busca por direitos assume nas lutas dos movimentos sociais e sindicais.

Aqui, o conhecimento proveniente do acesso à educação possibilita a ação dos sujeitos, de modo que acessem seus direitos. A partir disso, é possível transformar a realidade, materializando Desenvolvimento.

Em relação ao desenvolvimento que eu coloquei foi em relação à pessoa, em si, tomar conhecimento do que o assentamento tem direito e correr atrás. No sentido assim: na prefeitura, ou na secretaria de agricultura, tem direito à semente? A pessoa, como já sabe ler, vai lá e traz daquele recurso pra si. [...]. Então o Desenvolvimento traz pra si o sentido de saber ir atrás dos seus direitos e trazer para o seu crescimento da parcela. (COORDENADORA LOCAL 03, Entrevista em 20 de setembro de 2018)

A inserção social e a participação qualificada nos processos sociais são apontadas pelos entrevistados como Desenvolvimento, dialogando com as categorias de

desenvolvimento relativas às *pessoas e comunidades*. Ao mesmo tempo, essa participação é vista por alguns desses entrevistados como algo que precisa assumir um papel dentro do que a sociedade quer ou necessita de cada um dos sujeitos, assumindo um caráter que dialoga com a ideia de capital humano, presente nas concepções de desenvolvimento capitalista: “[...] o desenvolvimento pode ser humano, do ponto de vista das pessoas serem letradas para aquilo que a sociedade necessita, serem inseridos socialmente. Desenvolvimento humano do ponto de vista da inserção social, da participação qualificada nos processos sociais” (COORDENADORA LOCAL 02).

Parte da visão acima também está em sintonia com uma concepção alternativa de desenvolvimento, ao tratar sobre o desenvolvimento humano a partir da inserção e participação social efetivas. No entanto, também carrega em si uma característica típica do desenvolvimento capitalista, o que mostra que as visões de desenvolvimento podem assumir (e às vezes assumem) características contraditórias, justamente pelo enraizamento das concepções capitalistas.

Segundo Amaro (2017) as consequências negativas trazidas pelo desenvolvimento capitalista e a cooptação dos termos e das práticas associadas inicialmente às concepções alternativas faz com que surjam muitas críticas ao desenvolvimento, em todas as suas concepções. Algumas das críticas negam qualquer processo que faça menção ao nome ‘desenvolvimento’. Outros termos são construídos e utilizados para explicar isso que estamos conceituando como desenvolvimento, principalmente dentro das epistemologias do sul, da teoria de Santos (2007).

Também foi possível constatar, na fala de sujeitos da pesquisa, a negação do uso do termo ‘desenvolvimento’. Isso ocorre porque, na visão desses sujeitos, o desenvolvimento é compreendido como crescimento econômico, um dos mitos do desenvolvimento capitalista (AMARO, 2003). Faz com que seja compreendido como um processo limitado, que não se projeta para além da dimensão da economia, fazendo com que os sujeitos tenham que viver em função de alimentar um sistema que o ignora como sujeito, e o vê apenas como parte do sistema capitalista.

Eu não gosto da palavra “desenvolvimento”. Assim, não é que a gente não possa utilizar, mas eu não gosto. Porque ela vem, com suas raízes muito... muito conceituadas, muito projetadas, numa corrente positivista. Então você tem sempre que desenvolver para ajudar o processo econômico. Para ajudar a economia do país. Você tem que se desenvolver para trabalhar pra sobreviver. Eu acho que é muito para além disso, né? (MONITORA 01, Entrevista em 05 de julho de 2018).

O vocábulo ‘desenvolvimento’ é compreendido como cooptado pelo capitalismo. Outros termos, como *cidadania* e *empoderamento*, também são citados como termos utilizados com boas intenções a princípio, mas que, ao serem cooptados, de nada mais servem, devendo ser substituídos por outros mais adequados, e que não possam ser alvo de novas cooptações.

Um dos termos mencionados por sujeitos da pesquisa como não passíveis de cooptação e, portanto, mais adequado para fazer referência aos processos vivenciados pelos sujeitos no âmbito do Projeto Tecicampo, é a *emancipação*, um dos termos criados a partir das epistemologias do sul global, proposta por Boaventura de Souza Santos (2007): “Eu acho que é um processo de emancipação, eu acho que é isso que tem que ser mais forte, eu acho que esse conceito não consegue ser cooptado pelo capitalismo, porque o desenvolvimento é muito facilmente cooptado” (MONITORA 01, Entrevista em 05 de julho de 2018).

Dentro do trabalho com a concepção de emancipação, Santos (2007) propõe a tradução das noções presentes nos conceitos. Seria uma forma de promover justiça cognitiva, ao respeitar as categorizações ou os termos utilizados pelos povos ou grupos de sujeitos para se referir à *dignidade humana, um futuro melhor, uma sociedade mais justa*. São todas noções similares, não sinônimos absolutos, havendo algumas diferenças entre elas.

Embora o termo de referência (emancipação, no lugar de desenvolvimento) seja distinto, a ideia contida no significado de emancipação, para esses sujeitos, também dialoga com as concepções de desenvolvimento presentes na categoria ‘pessoas e comunidades’, dos desenvolvimentos alternativos, especialmente o desenvolvimento comunitário e o desenvolvimento participativo.

[emancipação] é uma palavra que se encaixaria [melhor] num termo do que o desenvolvimento. Do que o Pronera precisa, né, no seu entendimento de desenvolvimento comunitário. E a emancipação, é ela que requer isso, ela requer o comunitário, a comunidade, um aprendizado do que que é ser sujeito coletivo. O que é ser classe trabalhadora, o que é ser classe trabalhadora do campo. O que que é assumir essa identidade, o que que é assumir um projeto de sociedade, um projeto de educação e um projeto de homem, assumindo classe trabalhadora, classe que vive do trabalho, assim (MONITORA 01, Entrevista em 05 de julho de 2018).

Outra crítica de alguns entrevistados é que o desenvolvimento requer etapas. Isso faria com que o termo ‘desenvolvimento’ fosse facilmente cooptado pelo capitalismo, já que pressupõe que, para se desenvolver, é necessário que os sujeitos sofram, o que abre espaços

para a meritocracia, fazendo crer que os sujeitos que se desenvolvem são aqueles que ‘mereceram’.

O desenvolvimento ele requer etapas, né? Então ela vai montar um processo cognitivo todo estruturado: para chegar aqui eu tenho que vir, passar pelo meio, por aqui, e tal. Eu acho que isso é muito facilmente cooptado pelo capitalismo. Pela meritocracia, né? “*Pra você vencer na vida, você tem que sofrer.*” Não sei se a gente tem que sofrer pra vencer na vida. (MONITORA 01, Entrevista em 05 de julho de 2018).

Enquanto o desenvolvimento é visto por esses entrevistados como algo cheio de etapas para se chegar a algum lugar, a emancipação é vista como um *processo*. Assim, o processo de emancipação não necessitaria de etapas para se concretizar: “O processo, assim, ele não requer uma etapa, em si, né? Um processo de emancipação muito menos ainda. Então assim: A gente pode chegar à emancipação do sujeito inclusive sem uma escola, o movimento social pode fazer isso, né?” (MONITORA 01, Entrevista em 05 de julho de 2018).

Se, por um lado, alguns percebem o desenvolvimento como etapas e a emancipação como processo, por outro lado, o desenvolvimento pode ser percebido como parte do processo de emancipação. Ou seja, como termos diferentes que contém elementos semelhantes, a partir do processo de tradução intercultural proposta por Santos (2007).

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber uma multiplicidade de visões e concepções sobre o significado do termo *Desenvolvimento* para os vários sujeitos da pesquisa. No geral, está expresso nas mudanças ou transformações, que ocorrem tanto na vida individual quanto na vida coletiva. Os processos educativos têm especial relevância, pois contribuem para que os próprios sujeitos sejam os agentes ou os protagonistas dessas mudanças ou transformações, sendo *condição* para que haja Desenvolvimento.

A mera conceituação do termo não consegue dar conta de todas as noções que os sujeitos trazem para a pesquisa, havendo a necessidade de aprofundar essa questão em capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2 - QUESTÃO AGRÁRIA, LUTA PELA TERRA E PELA REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL

*“Mas, apesar de tudo isso
O latifúndio é feito um inço
Que precisa acabar
Romper as cercas da ignorância
Que produz a intolerância
Terra é de quem plantar”*

(Pedro Munhoz, Canção da Terra).

Os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária no DF e entorno são o recorte territorial da pesquisa e das reflexões sobre educação e desenvolvimento. Também faz parte desse contexto o Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Tecicampo), projeto apoiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), concebido para levar educação aos sujeitos historicamente excluídos que fazem parte da luta pela terra e Reforma Agrária no Brasil. Assim, é necessário fazer um resgate histórico da questão da terra no Brasil, de modo a compreender o contexto da pesquisa, além de aspectos da luta pela terra, que são construídos historicamente.

Os significados contidos em termos como *questão agrária* e *Reforma Agrária* se alteram e assumem diversas características de acordo com o período histórico tratado e com a abordagem teórica. Os termos presentes no campo lexical também sofrem alterações, dependendo dos novos sentidos que vão sendo incorporados pelas realidades que se apresentam. Assim, para tratar sobre a questão agrária e a Reforma Agrária no Brasil, é necessário conceituar o que se entende por esses termos.

Para Fernandes (2001, p. 23), a questão agrária pode ser definida como “[...] o movimento do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária e das lutas de resistência dos trabalhadores, que são inerentes ao processo desigual e contraditório das relações capitalistas de produção”. Conforme as realidades concretas vão sendo transformadas, também são transformados os aspectos e as formas de expressões dos problemas que constituem a questão agrária.

Martins (1997, p. 11) defende que a questão agrária é parte da configuração do mundo contemporâneo, cuja existência se dá a partir do desenvolvimento do capitalismo. Assim, antes do capitalismo não havia *questão agrária*, havia apenas *luta pela terra*. A questão

agrária surge “quando a propriedade da terra, ao invés de ser atenuada para viabilizar o livre fluxo e reprodução do capital, é enrijecida para viabilizar a sujeição do trabalhador livre ao capital proprietário da terra”.

Os principais problemas presentes a partir do surgimento da questão agrária no Brasil têm ligação com a propriedade da terra, e estão expressos na concentração da estrutura fundiária, que gera expropriação e exclusão dos trabalhadores rurais. Como consequência, surge a luta pelo acesso à terra e por condições de nela se manter, o que, por sua vez, gera como reação a violência contra os trabalhadores, além de incidir sobre a produção de alimentos, segurança e soberania alimentar. Também afeta os “[...] modelos de desenvolvimento da agropecuária e seus padrões tecnológicos”, além das políticas agrícolas, repercutindo no mercado, no campo e na cidade, e afetando a qualidade de vida e a dignidade humana, tanto no campo quanto nas cidades (FERNANDES, 2001, p. 23-24).

Essas características revelam a complexidade e os diversos âmbitos nos quais a questão agrária se manifesta: econômico, social, político. Além disso, “A questão agrária é um elemento estrutural do capitalismo. Portanto, o conjunto de problemas é constante, pode-se amenizá-los, diminuir suas escalas, mas não é possível solucioná-los totalmente” (FERNANDES, 2001, p. 24).

Justamente por afetar tantos níveis diferentes da vida humana, para se amenizar os problemas agrários, é necessário tomar medidas estruturais que tenham repercussões nos âmbitos político, social e econômico (FERNANDES, 2001), ou seja, fazer uma redistribuição da terra, mudando a estrutura fundiária com uma Reforma Agrária.

Para Fernandes (2001), a questão agrária também pode ser compreendida como uma questão territorial. Alguns dos problemas inerentes à questão agrária podem ser remediados por políticas públicas que atuem diretamente sobre eles. É o caso da Reforma Agrária que, ao democratizar o acesso à terra, contribui para a formação do campesinato. Assim, “Lutar pela reforma agrária significa lutar por todas as dimensões do território, entre elas a tecnologia, o mercado, a educação, saúde e, principalmente, contra o capital que procura tomar o controle dos territórios do campesinato” (FERNANDES, 2008a, p. 03).

No entanto, a questão agrária não se resolve apenas por meio das lutas pela terra ou políticas governamentais de Reforma Agrária, uma vez que o problema não reside somente na redistribuição de terra. Embora seja parte do processo, é necessário “construir novas relações de poder com a participação dos trabalhadores na efetivação das políticas públicas” (FERNANDES, 2001, p. 24).

Para compreender a configuração da questão agrária atualmente, é importante resgatar os aspectos históricos que contribuíram para tal configuração.

2.1. Aspectos históricos da questão agrária e luta pela terra

A atual estrutura fundiária do Brasil reflete cinco séculos de história, que se inicia com a chegada dos colonizadores lusófonos, em especial os portugueses. Miguel Arroyo, em ocasião do Evento de Comemoração dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera (Brasília, 2018) lembra que a primeira frase proferida pelos colonizadores, ao avistar a costa nordeste do que veio a se constituir como o Brasil foi “Terra à vista!”. Embora defendida como simplesmente uma frase que explica o ato de avistar terra após muito tempo de viagem pelo mar, nela estão contidos significados que vão muito além. Encerra uma visão que se concretizaria nas ações dos colonizadores sobre os significados da expansão dos territórios europeus, a partir da colonização de territórios e dos sujeitos que deles faziam parte. Segundo essa visão, o Brasil era somente isso: Terra à vista, terra sem dono, terra habitada por gente não civilizada, que talvez nem fosse “gente” e, portanto, sem direitos.

Segundo Grosfoguel (2016), essa foi a visão predominante durante séculos no pensamento europeu, período em que foi discutido se os povos originários das Américas (povos indígenas) seriam ou não dotados de uma alma. Enquanto foi considerado que não possuíam alma, esses povos foram escravizados e dizimados, em um processo de genocídio, mas também de *epistemicídio sistêmico*⁵, já que os conhecimentos desses povos era apagado, evitando que qualquer elemento desse conhecimento se tornasse prova de humanidade e, portanto, de direitos. Quando se passou a considerar que possuíam alma, houve a necessidade de substituição da mão de obra escrava indígena. Isso deu início ao intenso processo de tráfico negreiro de povos da África para as Américas, uma vez que, na concepção europeia, esses povos não eram dotados de alma, portanto não possuíam humanidade e poderiam ser livremente escravizados (GROSFOGUEL, 2016).

As heranças dessa forma de ver o território e de enxergar as pessoas foram e são determinantes na construção da realidade do campo e do campesinato brasileiro. Trazem consequências, principalmente relacionadas à desigualdade no campo e desigualdade no acesso à terra até os dias de hoje.

⁵ O processo de subjugar coletividades por meio da eliminação e apagamento do conhecimento produzido por esses grupos (Ver GROSFOGUEL, 2016).

Para Silva (1980, p. 09), a estrutura agrária pode ser definida como a maneira como a terra está distribuída. A distribuição da terra é um fator determinante no processo produtivo, já que “[...] a propriedade fundiária constituiu o elemento fundamental que separava os trabalhadores dos meios de produção na agricultura brasileira”. Embora estivesse tratando do período colonial ao fazer essa afirmação, esse é um fato que ainda se aplica aos camponeses e camponesas no Brasil.

O processo de colonização do território se iniciou com a doação, pela coroa portuguesa, de grandes extensões de terras, através de um processo chamado de Sesmaria, aos fidalgos lusófonos. Esse processo deu origem aos latifúndios escravistas (SILVA, 1980), consolidando a lógica de exploração que predomina tanto na exploração da terra quanto na exploração dos sujeitos. O processo de compreender a terra como um bem a ser explorado está dentro da mesma lógica segundo a qual se compreende os sujeitos escravizados como ‘posse’ e, portanto, passível de exploração.

No período colonial predominavam, como atividades produtivas, a agricultura e o comércio, sendo que a lucratividade dos capitais comerciais metropolitanos era garantida pela exportação da produção e pela importação de escravos (SILVA, 1980). A importação de escravos gerava produtividade porque era capaz de produzir capital antes mesmo de produzir força de trabalho, o que ocorre quando o sujeito em si é entendido como coisa ou mercadoria (MARTINS, 1981), processo que constitui a lógica da escravização.

É possível afirmar que esse período já era marcado pela diferenciação de classes sociais, sendo as duas classes básicas as dos *senhores* e dos *escravos*. No entanto, havia uma série de outras classes, inclusive a que dá origem aos processos de pequena produção, baseada principalmente na produção de alimentos. Segundo Silva (1980, p. 10):

[...] em torno deles [senhores e escravos] havia uma massa heterogênea de brancos que não eram senhores, de negros livres, que não eram escravos, de índios e de mestiços, e desempenhavam uma série de atividades. Vários “técnicos” empregados nos próprios latifúndios, como escreventes, contadores, capatazes, etc. Outros se dedicavam ao pequeno comércio, como mascates, vendedores ambulantes, etc. Outros ainda eram agricultores, ocupavam certos pedaços de terra, onde produziam sua subsistência e vendiam parte da produção nas feiras das cidades. Aí está a origem da pequena produção no Brasil e sua estreita ligação com a produção de alimentos.

A pequena produção com foco na produção de alimentos encontra as chamadas “brechas camponesas no sistema escravista”, fenômeno camponês no sistema escravista. O

campesinato existia nesse período a partir de diversas modalidades de ocupação da terra. Era o caso dos *camponeses proprietários* (donos de pequenas parcelas), *camponeses não-proprietários* (cultivavam pequenas parcelas de terra, mas não eram os donos), as *atividades camponesas dos quilombolas*, e o *protocampesinato escravo* (cultivos alimentares pelos sujeitos escravizados) como formas de ocupação diversa e alternativa da terra no período anterior à Lei de Terras (CARDOSO, 2009).

Mazalla Neto e Bergamasco (2017) relacionam os processos de ocupação da terra no Brasil colônia com a forma como se configuram os conflitos pela terra e as lutas em prol da Reforma Agrária na atualidade. Isso possibilitou e configurou a formação histórica de uma identidade camponesa, que surge a partir da interação dos diversos atores sociais na formação do Brasil.

A condição camponesa brasileira também vai se construindo nesta relação subalterna com as elites dominantes na busca por território, na relação com a terra e na produção com base no trabalho familiar, resistindo e criando alternativas à opressão, violência e miséria a que são submetidos secularmente no Brasil. As semelhanças, da descrição desse grupo de sujeitos rurais pobres e livres, não são mera coincidência com os Sem Terra e os agricultores familiares que estão hoje no meio rural brasileiro. São parte do retrato histórico de sua formação camponesa. É importante ressaltar que esta pequena produção sempre se sustentava na posse ilegal das terras e tinham sua dinâmica de ocupação territorial e produtiva definida pelos interesses do capital mercantil, atuando nas margens do território e tendo como eixo de sustentação a funcionalidade de produção de alimentos dentro da ordem colonial (MAZALLA NETO e BERGAMASCO, 2017, p. 203).

Segundo Silva (1980), as sesmarias são extintas no início do século XIX. Não havia outra legislação que regulasse a posse das terras devolutas, o que possibilita uma expansão dos sítios dos pequenos produtores. O declínio do regime escravocrata e a proibição do tráfico negreiro também ocorrem no século XIX. Com isso, é criada uma nova legislação com vistas a definir o acesso à propriedade privada da terra.

Silva (1980, p. 10) afirma que a Lei de Terras de 1950 determinava a apropriação de todas as terras públicas apenas por meio de compra e venda, e que os recursos daí provenientes financiariam a vinda dos colonos da Europa. Como consequência, o acesso à terra ficou restrito àqueles que podiam pagar, ao mesmo tempo em que “criava-se as bases para a organização de um mercado de trabalho livre para substituir o sistema escravista”. Sobre o efeito da Lei de Terras (1950) para a constituição do mercado de trabalho no Brasil, Silva (1980) afirma que

Enquanto a mão-de-obra era escrava, o latifúndio podia até conviver com terras de “acesso relativamente livre” (entre aspas porque a propriedade dos escravos e de outros meios de produção aparecia como condição necessária para alguém usufruir a posse dessas terras). Mas quando a mão de obra se torna formalmente livre, todas as terras têm que ser escravizadas pelo regime de propriedade privada. Quer dizer que se houvesse homem “livre” com terra “livre”, ninguém iria ser trabalhador dos latifúndios (SILVA, 1980, p. 10).

Esse é um dos aspectos que marca o início do processo de transição do modelo socioeconômico brasileiro (MARTINEZ, 1987). As origens históricas do modelo socioeconômico estão relacionadas aos problemas agrários, que são estruturais causados pelo capitalismo, inerentes a ele e insolúveis (FERNANDES, 2001; 2008a).

No Brasil, a relação entre a questão agrária e o capitalismo apresenta uma série de especificidades. Martins (1981) afirma que, no Brasil, o campesinato se apresenta como *classe*, a partir das contradições do capitalismo. Admitir o campesinato como classe torna possível compreender que as reações que a luta camponesa por terra recebe do capital são reações de classe: “[...] agressões e violência, ou tentativas de aliciamento, de acomodação, de subordinação” (MARTINS, 1981, p. 16). Além disso, possibilita compreender o processo contraditório do capitalismo e a forma como o campesinato se insere nessa questão, permeada por contradições. Uma dessas contradições é o fato de que:

O direito de propriedade que, afinal de contas, o camponês invoca judicialmente para resistir às tentativas de expropriação é o mesmo direito que o capitalista invoca para expropriar o camponês (e não um direito institucionalmente diferente, como o da propriedade comunal). É das contradições desse direito, que serve a duas formas de propriedade privada – a familiar e a capitalista – que nascem as interpretações distintas sobre a terra camponesa e a terra capitalista, terra de trabalho e terra de negócio. Esta contradição está no fato de que o mesmo código garante direitos conflitantes na nossa situação – o do “pequeno” e o do “grande”; o do camponês e o do capitalista (MARTINS, 1981, p. 16).

No Brasil, o capitalismo avançou sem que houvesse a necessidade de se abrir espaço para a ocupação do capital, uma vez que o trabalhador já era expropriado, como herança do sistema escravagista no país. Também como parte das contradições existentes, a partir da crise do trabalho escravo, “instituiu a apropriação camponesa da terra; Uma contradição evidente num momento em que o capital necessitava de força de trabalho, de trabalhadores destituídos de toda a propriedade que não fosse unicamente a da sua própria força de trabalho” (MARTINS, 1981, p. 17).

Muitos fatos relevantes sobre a terra, ocorridos desde a chegada dos lusófonos, determinaram a configuração da estrutura fundiária no Brasil, em especial no que se refere à má concentração histórica. Os acontecimentos a partir do final do século XIX também são determinantes para a compreensão dos processos, pois conseguem trazer elementos relevantes para a atualidade e as perspectivas para o futuro do desenvolvimento e da educação como fator primordial também no campo.

Após a abolição da escravatura se inicia um processo de industrialização composto por pequenas fábricas, que fortalecem e consolidam os centros urbanos. Como consequência, há uma maior urbanização e alterações na produção agrícola, principalmente a produção mercantil de alimentos e a produção de matérias primas, visando suprir as necessidades dessas indústrias (SILVA, 1980).

O aumento do processo de industrialização trouxe resultados bem sucedidos para o segmento, no sentido de tirar das mãos do latifúndio o controle da acumulação do capital. Com isso, o Brasil deixa de ser eminentemente agrícola, em especial a partir da substituição de importações, com o estímulo à produção nacional. Ao mesmo tempo, a consolidação do setor industrial faz com que as atividades econômicas deixem de estar centradas no setor cafeeiro-exportador. A produção de café para a exportação continua sob o domínio dos latifundiários, mas o processo de industrialização continua se intensificando até quase metade do século XX, marcado por “uma nova fase de transição da economia brasileira” (SILVA, 1980, p. 11).

Segundo Silva (1980), gradativamente, vai sendo promovida a implantação de indústrias pesadas no país, como siderurgia, petroquímica etc., o que estimula a criação de um novo mercado consumidor para o que é produzido pela indústria. O próprio setor da agricultura, apoiado pelo Estado, tem um papel importante nesse processo, promovendo a industrialização da agricultura:

O importante é que, a partir da constituição desses ramos industriais no próprio país, a agricultura brasileira iria ter que criar um mercado consumidor para esses “novos” meios de produção. Para garantir a ampliação desse mercado, o Estado implementou um conjunto de políticas agrícolas destinadas a incentivar a aquisição dos produtos desses novos ramos da indústria, acelerando o processo de incorporação de modernas tecnologias pelos produtores rurais. A industrialização da agricultura brasileira entrava assim numa outra etapa (SILVA, 1980, p. 11).

Essa etapa da industrialização da agricultura brasileira, apoiada pelo Estado e com raízes profundas no latifúndio, modernizou as práticas produtivas, mas não alterou a concentração excludente da distribuição da terra. Isto conferiu ao processo um caráter conservador, se configurando como *modernização conservadora* (SAUER, 2010).

O apoio à modernização do latifúndio deu ao programa seu caráter conservador. Os incentivos possibilitaram a modernização da produção agropecuária (mecanização, aumento da produção e produtividade, competitividade no mercado exportador), mas mantiveram e ampliaram a má distribuição da propriedade da terra e, conseqüentemente, aprofundaram um modelo excludente e concentrador no país (SAUER, 2010, p. 30).

Ao aprofundar a concentração das terras nas mãos de poucos donos de latifúndios, aumenta a exclusão social e a pauperização dos camponeses, tendo como uma das conseqüências o êxodo rural e o conseqüente inchaço dos centros urbanos, conforme tratado mais adiante.

2.2. Lutas e políticas de Reforma Agrária

Para Martinez (1987, p. 08) “As origens históricas do problema agrário, do modo como se apresenta hoje, coincide com as origens históricas do modelo socioeconômico brasileiro”. Já no século XX, tal modelo começa a se delinear, quando vários acontecimentos históricos, tanto dentro quanto fora do Brasil, começam a moldar as novas relações de produção, moldando as lutas de classes e por uma nova configuração da estrutura fundiária no país.

A questão da terra passa a compor o cenário brasileiro após o fim da Primeira Guerra Mundial, quando começa a ser tratada como um dos componentes do capitalismo moderno no país. Temas como o direito à propriedade ainda não compunham a pauta, já que quase ninguém questionava a legitimidade dos “direitos e [d]os poderes das classes dominantes” (MARTINEZ, 1987, p. 17).

Essa contestação começa a ocorrer a partir do surgimento de movimentos liderados por uma burguesia emergente no país, objetivando abrir espaços para alcançar os interesses dessa classe. No entanto, tal feito encontra oposição das classes populares. Com relação aos processos de resistência das classes populares, são marcos importantes desse período as revoluções de 1922, 1924 e 1930 (MARTINEZ, 1987; SILVA, 2017).

Na revolução de 1922, um dos principais episódios foi a resistência no Forte de Copacabana, comandada pelo Tenente Eduardo Gomes, fazendo com que o período ficasse conhecido como tenentismo. Já a revolução de 1924 teve como marco de resistência a Coluna Prestes. A revolução de 1930 alçou ao poder, por 15 anos, Getúlio Vargas. A partir do governo de Vargas, foram estabelecidas as bases do sistema econômico brasileiro que, de modo geral, perduram até hoje, e tem consequências para as classes trabalhadoras (MARTINEZ, 1987).

No contexto de reivindicações pela Reforma Agrária surgem as Ligas Camponesas, a partir dos anos 1950. As Ligas foram os primeiros movimentos, presentes em âmbito nacional, organizados na luta pela Reforma Agrária. Além das Ligas, diversos outros movimentos começam a ter atuação no campo nesse período, como sindicatos, associações, o Movimento dos Agricultores sem Terra (MASTER) no Rio Grande do Sul, dentre outros. Essas lutas pela terra estavam situadas em um contexto de outras reivindicações, como por “direitos elementares do trabalho, da saúde, da previdência, da escolarização, com base no direito à organização autônoma dos grupos sociais” (SABOURIN, 2008, p. 153).

As Ligas eram compostas por pessoas do campo, com as mais diversas relações com a terra e com o trabalho, como trabalhadores assalariados, moradores, meeiros e arrendatários. Tinham todos em comum o fato de não serem os proprietários da terra que ocupavam, sendo frequentemente expulsos conforme a necessidade ou interesses dos patrões ou proprietários dessas terras (SABOURIN, 2008).

Em 1947, o Partido Comunista Brasileiro, cujos programas sempre defendiam a realização de Reforma Agrária, é proibido e entra na ilegalidade, e as Ligas Camponesas são reprimidas, ressurgindo somente em 1954, nas zonas de cana-de-açúcar nos estados de Pernambuco, Paraíba e Alagoas. (MARTINEZ, 1987; SABOURIN, 2008).

A pressão dos movimentos nos estados nordestinos leva à instituição do Estatuto do Trabalhador Rural em 1963, durante o governo de João Goulart, conferindo aos camponeses os mesmos direitos trabalhistas dos trabalhadores urbanos, ao menos na teoria. No entanto, a reação dos patrões culminou na expulsão dos camponeses das terras (SABOURIN, 2008).

Ainda no governo de João Goulart, em 1964, é apresentado um projeto de Reforma Agrária, no qual constam como propostas a criação de meios de acesso à terra por parte dos trabalhadores rurais, de modo a proporcionar “condições materiais e sociais de vida digna”, assim como resolver problemas inerentes à estrutura agrária da época, “eliminando formas antieconômicas e antissociais de propriedade e de usos da terra” (SILVA, 2017, p. 72).

No mesmo ano, o golpe de Estado militar reprimiu as lutas pela Reforma Agrária. Além disso, “os governos militares recorreram a novas formas de controle das organizações camponesas: os sindicatos de trabalhadores rurais foram colocados sob controle do Ministério do Trabalho, reduzidos à administração dos programas sociais e forçados a se desviar das suas funções essenciais de luta” (SABOURIN, 2008, p.154). Também em 1964 foi promulgado o Estatuto da Terra, que previa uma indenização aos proprietários de terras que eventualmente fossem desapropriadas.

Antes do golpe de 1964, a Reforma Agrária era um dos pilares do projeto desenvolvimentista, pois se acreditava que a concentração fundiária e os latifúndios improdutivos impediam o pleno desenvolvimento econômico do país. A Reforma Agrária, portanto, possibilitaria tornar produtivas as terras, o que aumentaria a produção em nível nacional e fortaleceria a indústria e a exportação em larga escala. No entanto, “[...] a ditadura militar se encarregou de mostrar o contrário. Logo ficou evidente que o desenvolvimento capitalista podia prescindir de distribuição de terras” (VEIGA, 2013, p. 82). Esta constatação eliminou a possibilidade de se fazer Reforma Agrária, já que a concentração fundiária não representava mais perigo, visto pela lente desenvolvimentista e capitalista do Regime Militar.

Os projetos de colonização, a exemplo do Programa de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (POLOCENTRO) e do Programa de Cooperação Nipo-Brasileira Para o Desenvolvimento dos cerrados (PRODECER), são marca do Regime Militar. O objetivo desses projetos era o aumento da produtividade agrícola por meio da industrialização da agricultura e da abertura de novas áreas, visando à expansão das fronteiras agrícolas. A intenção não era democratizar o acesso à terra, nem realizar Reforma Agrária. Pelo contrário, visavam inviabilizar qualquer tentativa disso, por meio do controle político-policial (SAUER, 1999). Segundo Sauer (1999, p. 07), nesse período “As demandas sociais por reforma agrária foram enfrentadas através de mecanismos de repressão política, edição do Estatuto da Terra e criação dos projetos de colonização”.

Quando o governo compreendeu que podia controlar os conflitos sociais pela repressão policial, abandonou completamente o discurso em torno do Estatuto da Terra e mudou os objetivos dos projetos de colonização. Desativou imediatamente os projetos para posseiros e camponeses, abandonando aqueles que já estavam assentados e deixando sem alternativas os que ainda buscavam terras (SAUER, 1999, p. 07).

Após o final (formal) do regime militar em 1984, a publicação do primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), em 1985, baseado no Estatuto da Terra, visava

“conter a violência que usurpava o mundo rural brasileiro” (SILVA, 2017, p. 74). No entanto, as metas do I PNRA não foram alcançadas, e muito ficou apenas no papel.

Quanto ao processo de postergação de uma solução à concentração fundiária no Brasil, um dos questionamentos lançados por Martinez (1987, p. 13) é “Por que não se fez ainda, ou por que não se faz agora uma reforma agrária ampla, com distribuição de terras a grande número de trabalhadores rurais?” Questiona “Com milhões de trabalhadores sem terras, com terras facilmente disponíveis, com tantas manifestações favoráveis à reforma agrária, por que ela não é realizada?”. Uma explicação seria o fato de a questão agrária não ser, em seu âmago, simplesmente uma questão de terra, mas sim “uma questão de gente” (MARTINEZ, 1987, p. 08).

Na sociedade capitalista, a terra e a gente que nela deve trabalhar são igualmente contabilizadas como fatores de produção. O homem, como instrumento de produção, apesar de todo o avanço tecnológico, é ainda o capital mais valioso. Para um sistema econômico gerenciado por elites muito eficientes na preservação de seus interesses, permitir uma reforma agrária ampla e definitiva que criasse alguns novos milhões de pequenos proprietários agrícolas é renunciar a muitos milhões de trabalhadores assalariados hoje disponíveis a baixíssimo custo na agricultura, na indústria e em outros ramos econômicos (MARTINEZ, 1987, p. 08).

Nesse sentido, Martinez (1987) avalia que não se trata de ausência de terra e recursos para realizar uma Reforma Agrária. Trata-se da luta de classes, na qual o capitalismo entende a classe trabalhadora como uma propriedade do sistema, sendo a reserva de mão de obra que favorece o capital mais importante do que condições vida digna e igualdade de direitos.

Não basta distribuição de terras se não são oferecidas as condições para que essas pessoas se mantenham no campo, com infraestrutura social (saúde, educação, transporte, moradia) e produtiva (terras férteis, assistência técnica, acesso à eletricidade, créditos agrícolas, apoio para a comercialização), entre outros (TAVARES, 2002; FERNANDES, 2009b).

A Reforma Agrária volta a ser debatida em 1985, a partir do processo de redemocratização do país e retomada sistemática da luta pela terra. Ainda assim, uma década se passaria até que ações governamentais começassem a atender as demandas. Isso ocorre através das políticas de assentamentos rurais, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). Fernandes (2009b) afirma que

Desde 1850 até 1995, não houve nenhuma política de reforma agrária que pudesse mudar a tendência concentradora da estrutura fundiária brasileira. Os conflitos por terra foram repelidos com violência, inclusive com a

participação do Exército em guerras camponesas no nordeste e no sul do Brasil. Os poucos casos resolvidos localmente não afetavam a estrutura fundiária, nem mesmo em escala local (FERNANDES, 2009b, p.174).

A ampla implantação de políticas de assentamentos rurais, que ocorre a partir da década de 1990, é o mais próximo de uma Reforma Agrária no Brasil. A forte pressão dos movimentos sociais e sindicais no campo faz com que sejam implantados diversos assentamentos de Reforma Agrária durante o governo de Fernando Henrique em todo o país (FERNANDES, 2008). Muitos dos assentamentos do Distrito Federal e Entorno nos quais o Projeto Tecicampo atuou foram criados nesse período.

Segundo Caldart (2000) a política de assentamentos visava resolver conflitos pela terra bastante localizados, de modo a impedir novos conflitos que pudessem gerar um descontrole do governo nas lutas sociais, ou que o povo se contrapusesse de modo mais enfático ao governo e aos interesses das elites agrárias no país.

Houve a tentativa por parte do governo de minimizar as ocupações e os conflitos daí decorrentes, por meio de uma política compensatória que não enfrentava, de fato, o problema fundiário no Brasil (FERNANDES, 2009a). Quando assume um caráter compensatório, a Reforma Agrária, sob a forma de políticas de assentamentos rurais, consiste em desapropriar terras em regiões de conflitos e assentar as famílias. O próprio processo de desapropriação é bem longo e, mesmo depois de assentadas, as famílias enfrentam muitos problemas (Fernandes, 2009b, p. 175).

Em decorrência do aumento no número de famílias assentadas, houve o fortalecimento de movimentos de luta pela terra, o que estimulou novas ocupações, uma vez que nem todas as famílias sem-terra estavam acampadas: “A cada assentamento criado, multiplicava-se o número de sem-terra realizando os trabalhos de base, criando espaços de socialização política e especializando a luta pela terra” (FERNANDES, 2009b, p. 181). Famílias de origem urbana também passaram a integrar os movimentos de luta pela terra, principalmente devido ao grande índice de desemprego, um problema estrutural na década de 1990 (FERNANDES, 2009a; FERNANDES, 2009b). Portanto, o governo constatou que assentar apenas as famílias acampadas e de origem rural não resolvia o problema agrário.

Após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva à presidência, em 2002, houve uma grande expectativa em relação aos rumos que a questão agrária tomaria a partir de um governo do Partido dos Trabalhadores (PT), e ampliam-se os debates sobre a implantação de uma política de Reforma Agrária ampla, com garantia de direitos, que até o momento nenhum governo tinha conseguido oferecer (FERNANDES, 2009a).

O assentamento das famílias ocorreu durante o governo FHC pela via de compra de terras e regularização fundiária, e não a partir de desapropriação de terras. A expectativa de que o processo se ampliaria de forma positiva, a partir de uma verdadeira política de Reforma Agrária, foi muito grande durante o primeiro mandato de Lula, especialmente após o discurso de posse, em 1º de janeiro de 2003, no qual Lula afirma que uma ampla Reforma Agrária seria realizada, com distribuição ampla de terras ociosas e garantia de recursos para produção (FERNANDES, 2009b).

Também fica claro no discurso uma posição conciliadora com o setor ruralista e o agronegócio, principalmente na afirmação de que a agricultura familiar é compatível com “[...] o nosso vigoroso apoio à pecuária e à agricultura empresarial, à agroindústria e ao agronegócio; são, na verdade, complementares tanto na dimensão econômica quanto social” (SILVA, 2003, p. 04), indicando o posicionamento que seria adotado durante o governo.

Medidas foram tomadas para resolver o problema da precarização dos camponeses, como a elaboração de uma política de assistência técnica, a retomada da política de educação para os assentados de Reforma Agrária, inclusive com ampliação dos recursos destinados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (FERNANDES, 2009b).

No primeiro mandato de Dilma Rousseff há expectativas de que o que não foi feito de Reforma Agrária no governo Lula poderia ser feito pela sucessora. No primeiro mandato, assumiu o compromisso com a erradicação da pobreza extrema no país, o que pressupõe uma continuidade das políticas sociais implementadas no governo de Lula de forma bem sucedida. Isso cria expectativas com relação à realização de uma Reforma Agrária, de fato, na sequência do governo do PT. No entanto, as alianças políticas e a correlação de forças estabelecidas levam a resultados muito pouco satisfatórios com relação à questão agrária e Reforma Agrária. Isso se reflete na diminuição drástica das ações de política agrária, notadamente na implantação de assentamentos em todo o país durante o governo Dilma, e tem impacto, por exemplo, no número de assentamentos criados, na área em hectares que esses assentamentos ocupam e na quantidade de famílias que acessam as políticas de assentamento nesse período (ALENTEJANO, 2018).

Ainda em 2015, menos de um ano após a reeleição, tem início o golpe que leva ao impeachment de Dilma Rousseff, em agosto de 2016. O governo interino de Michel Temer trabalha, mesmo antes da deposição definitiva de Dilma, para desarticular todas as conquistas na política agrária das décadas anteriores, por meio principalmente do desmonte das políticas públicas e direitos sociais. Após a consolidação do golpe, isso é feito tanto pela ausência de

discussões nas áreas relevantes, por parte do poder público, quanto pela eliminação de órgãos importantes para tratar das questões de interesse dos camponeses, e pela não destinação de recursos no orçamento da União para as políticas públicas que são implementadas no campo. As políticas públicas para o campo são especialmente atacadas justamente porque a aliança com a bancada ruralista possibilitou a efetivação do golpe de 2016 (ALENTEJANO, 2018). Uma das políticas públicas atacada e inviabilizada nesse processo foi o Pronera.

Esse processo traz diversas consequências para os sujeitos do campo. Embora ainda não haja dados oficiais sistematizados sobre isso, durante a realização da presente pesquisa houve diversos relatos sobre saída dos assentados do campo, tanto para a cidade quanto para assumir trabalho assalariado em propriedades rurais, por não haver condições materiais para as famílias se manterem em suas parcelas, principalmente por falta de recursos financeiros para viabilizar a produção e os insumos básicos necessários para manutenção da vida cotidiana. Embora seja uma constatação em nível local, faz sentido que essa seja também a realidade em nível nacional, como resultado do retrocesso na garantia de direitos.

O fortalecimento dos laços de solidariedade e das coletividades, tanto no campo quanto na cidade, nunca foi tão importante como agora. Estratégias de sobrevivência individual e coletivas passam por compreender que a atual conjuntura política no país faz parte de um processo maior, relacionado ao sistema econômico e político brasileiro. Mitidiero e Feliciano (2018, p. 252) defendem que isso aponta para a necessidade de inclusão, nas agendas de luta, “menos manifestações para o reestabelecimento de direitos e mais reivindicações por resgate de dimensões civilizatórias”.

2.3. Luta pela terra no Distrito Federal e entorno: contexto da pesquisa

Inicialmente, a ocupação territorial da região centro-oeste deveu-se às atividades de mineração no Estado de Goiás, assim como às frentes de colonização que visavam desenvolver a região central do país (PALACÍN e MORAES, 1994). Posteriormente, após a decadência do ouro, as atividades econômicas estavam relacionadas às atividades agropastoris. Iniciou-se, então, o processo de interiorização da economia brasileira através da campanha nacional de “Marcha para o oeste”, que contribuiu para a mudança da capital do Estado de Goiás. A Cidade de Goiás, capital anterior, foi substituída pela cidade de Goiânia, cuja pedra fundamental foi lançada em 1933, dando início ao processo de construção, que

finda em 1937, com a conclusão da construção e oficialização de Goiânia como capital de Goiás (PALACÍN e MORAES, 1994).

Tem início o processo de expansão das fronteiras agrícolas em todo o país, estimulada pela industrialização e modernização da agricultura brasileira. O projeto de integração nacional, do governo de Juscelino Kubitscheck, propõe a transferência da capital federal visando ao desenvolvimento regional, a um aumento do fluxo populacional no centro do país e a uma integração desse território ao território nacional. Esse foi um período marcado pela sede por *desenvolvimento*, a guisa do crescimento econômico, e explorar amplamente o espaço central do Brasil, mudando o centro de decisões políticas do país para o território central apontava para bons resultados nesse sentido (BERTOLINI, 2015).

O período que antecede a construção de Brasília foi marcado por amplas discussões em diversas esferas da sociedade sobre a necessidade de se fazer uma Reforma Agrária no país. A pressão dos movimentos camponeses que emergiam no Brasil inteiro apontava para a urgência de ações que contribuíssem para a desconcentração fundiária. Até mesmo algumas das elites, em especial das áreas de indústrias, defendiam a necessidade da Reforma Agrária como possibilidade de aumento de produção, portanto maior crescimento econômico (SILVA, 1980).

No entanto, as elites rurais também exerceram pressões, visando continuar a concentrar a posse da terra e a riqueza e poder. A denúncia de diversos setores, durante o governo de Juscelino Kubitscheck, era que a construção de Brasília, se passando por um grande processo de transformação, na verdade visava desviar o centro das atenções das discussões sobre a Reforma Agrária, de modo a não realizá-la (POUBEL, 2017).

A transferência da capital do país e a criação do Distrito Federal trouxeram diversas consequências para as regiões mais próximas no Estado do Goiás e Minas Gerais. Os constantes fluxos de migração em direção à região do Distrito Federal e Entorno, além de impactar a organização territorial do próprio Distrito Federal, gerou uma série de desequilíbrios, tanto econômicos quanto sociais, para os municípios de Goiás e Minas Gerais que ficam nos arredores do DF (BERTOLINI, 2015).

O aumento populacional, incompatível com a capacidade desses municípios de suprir as novas necessidades e demandas, trouxe uma série de consequências para a população. Dentre elas, a supervalorização das terras, justamente pela proximidade com a capital e em decorrência do aumento do fluxo migratório (LEITE et al, 2004; BERTOLINI e CARNEIRO, 2007).

Por volta do mesmo período se intensifica o processo de modernização da agricultura no país. A confluência desses fatores provoca o aumento da concentração fundiária e a expropriação dos pequenos proprietários, posseiros e meeiros, causando crescimento no número de conflitos agrários na região do Distrito Federal e entorno (LEITE et al, 2004; SAUER, 1999).

Com a crescente fragilidade das relações de parceria e do colonato e a intensificação da contratação de trabalhadores volantes, os trabalhadores não encontravam possibilidade de reprodução social nem através da agricultura de subsistência, nem da venda de sua força de trabalho, abrindo espaço para a emergência de três modalidades de conflito: uma entre posseiros e grileiros, ambos interessados em ampliar o controle sobre as terras valorizadas pelo processo de modernização; outra entre colonos e moradores, de um lado, e proprietários, de outro, resultante do rompimento de contratos de parceria; e uma terceira, provocada pela intensificação da presença de trabalhadores rurais sem terra e sem trabalho nas periferias das cidades da região (LEITE et al, 2004, p. 50).

Durante a década de 1970 começam a ser organizadas diversas ocupações de terras improdutivas. Esse processo ocorre tanto no entorno do DF pertencente ao estado do Goiás quanto de Minas Gerais, tendo destaque a atuação das Federações Estaduais de Trabalhadores Rurais (em Minas Gerais a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais - FETAEMG - e em Goiás a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás - FETAEG), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e a criação de sindicatos que contribui para a organização e mobilização dos trabalhadores rurais (SAUER, 1999).

Na década de 1980, desapropriações de fazendas ocorridas no noroeste mineiro, com destaque para o município de Unaí, são responsáveis por impulsionar outras lutas pela terra na região do entorno do DF. A primeira delas ocorreu em 1984 em Unaí, e desapropriou as fazendas Saco Grande e Palmerinha, sendo resultado da resistência de moradores que haviam sido ameaçados de expulsão (LEITE et al, 2004).

A segunda desapropriação, da fazenda Fruta D'Anta, ocorreu em João Pinheiro em 1986, sendo uma ação do movimento sindical apoiado pela igreja católica, a partir da ocupação de áreas improdutivas. Além dessas, também foram desapropriadas na região as fazendas que resultaram no Projeto de Assentamento (PA) Bálsamo, em 1986, e PAs São Pedro, Cipó e Barreirinho em 1988. Na parte do entorno pertencente ao estado do Goiás se destaca o movimento sindical de trabalhadores rurais, em parceria com os movimentos mineiros (LEITE et al, 2004). Além disso, Leite et al (2004) apontam como importante a ação de movimentos locais de luta pela terra, como o:

[...] Movimento de Apoio a Trabalhadores Rurais Sem-Terra, com atuação no município de Cristalina, e do Movimento Brasileiro dos Sem-Terra, com atuação no extremo nordeste do estado, em especial no município de Flores de Goiás. A presença destes movimentos provavelmente é explicada pelo relativo isolamento da região do Entorno de Brasília em relação à atuação de movimentos nacionais, ou mesmo em relação a outras regiões de Goiás, como o sul (onde atuavam com grande intensidade a CPT, o MST e o Ibrace-Instituto Brasil Central) ou o norte (onde tinham destaque a CPT e a Igreja Católica) (LEITE et al, 2004, p. 58).

No Distrito Federal, propriamente dito, a ocupação de grandes propriedades improdutivas tem início na década de 1990, a princípio pela ação organizada de grupos independentes de trabalhadores, e mais tarde por meio da ação de movimentos que passam a atuar na região. A década de 1990 é marcada pelo fortalecimento de movimentos sociais e sindicais, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), criado em 1984. Com o aumento das pressões populares por Reforma Agrária em todo o país nesse período, o MST começa a se expandir nacionalmente, e sua ação chega ao Distrito Federal em 1994 (SILVA, 2017).

Segundo Silva (2017), embora não tivesse essa intenção a princípio, o MST contribui para uma maior organização e consolidação dos grupos populares independentes que já estavam enfrentando a luta por moradia ou por terra no DF, e dá visibilidade aos movimentos sindicais que já atuavam de forma organizada na região. Com relação à atuação do MST na região, é considerado um marco a chegada de:

[...] militantes vindos de outras partes do Brasil com a tarefa de abrir um escritório nacional em Brasília, dado que era Brasília a capital federal e espaço central para as futuras negociações. O objetivo era deslocar um militante para coordenar o escritório, fazer elações políticas, sem o objetivo de organizar povo ou fazer lutas na região, pois o foco das lutas se dava nas regiões sul e sudeste, em tempos que estas regiões concentravam muitas terras devolutas, improdutivas e de caráter especulativo. A coordenação nacional do MST na época achava que em Brasília, e seus arredores, não tinha terras, portanto, este espaço serviria apenas para relações políticas e negociações (SILVA, 2017, p. 130).

Ao tratar sobre o processo de chegada e consolidação do MST no Distrito Federal e entorno, SILVA (2017) evidencia a importância dos movimentos para a organização dos trabalhadores em torno de algo que contribuísse com a luta pelo acesso aos direitos e à terra, ao invés de beneficiar as elites agrárias da região. Os processos iniciais de ocupação, feitos pelos trabalhadores em busca de terra, em especial antes da chegada dos movimentos sociais e

sindicais mais consolidados, em geral eram cooptados e manipulados pelas elites agrárias da região. Estes inclusive estimulavam a ocupação, parcelamento e loteamento de áreas griladas.

Na mesma época também começam a se organizar na região do Distrito Federal outros movimentos sociais e sindicais de luta pela terra. Em 1998 é fundada a FETADFE (Federação dos Trabalhadores da Agricultura do DF e Entorno), filiada à CONTAG e à CUT, que também tem um papel importante na organização das pessoas que entram na luta pela terra na região (OLIVEIRA, 2007).

Devido à pressão dos movimentos sociais e sindicais e às diversas ocupações e conflitos resultantes, em 1998 o INCRA cria a Superintendência Regional 28 (SR 28)⁶ para atender as demandas do Distrito Federal e entorno mais próximo, incluindo também os municípios do noroeste mineiro e nordeste goiano (OLIVEIRA, 2007).

Em relação ao assentamento de famílias durante a década de 1980, constam nos dados disponibilizados pelo INCRA (2017) a criação de cinco assentamentos: dois em Unaí (MG), um em Arinos (MG), um em Cristalina (GO), e um em Formosa (GO). Grande parte dos assentamentos de Reforma Agrária do DF e entorno foram criados durante as décadas de 1990 e 2000, seguindo a tendência nacional que se estabeleceu a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Assim, na década de 1990 foram criados 91 assentamentos de Reforma Agrária na região, sendo que 10 estavam localizados no DF, 49 em Goiás e 32 em Minas Gerais. Entre os anos 2000 e 2009, foram criados 75 assentamentos na região, sendo 52 assentamentos na região do Goiás e 23 em Minas Gerais.

Durante o período compreendido entre os anos de 2010 e 2015 o número de assentamentos criados na região caiu drasticamente, reflexo do que vem acontecendo em âmbito nacional. Nesse período foi registrada a criação de apenas 35 assentamentos em todo o território. Desses, nove estão no Distrito Federal, 12 no Goiás e 14 em Minas Gerais. O interessante nesse dado é que no Distrito Federal havia apenas 10 assentamentos de Reforma Agrária até o fim dos anos 1990. Após uma década sem que houvesse a criação de nenhum novo assentamento, mais nove assentamentos são criados, quase dobrando a quantidade existente até então (INCRA, 2017).

Até 31 de dezembro de 2017, havia 206 assentamentos de Reforma Agrária registrados pela SR28 do INCRA. Desses, cinco assentamentos foram criados no final da década de 1980, apresentando o menor índice. Na década de 90 foram criados 91 assentamentos, representando o maior índice. Entre 2000 e 2009 foram criados 75

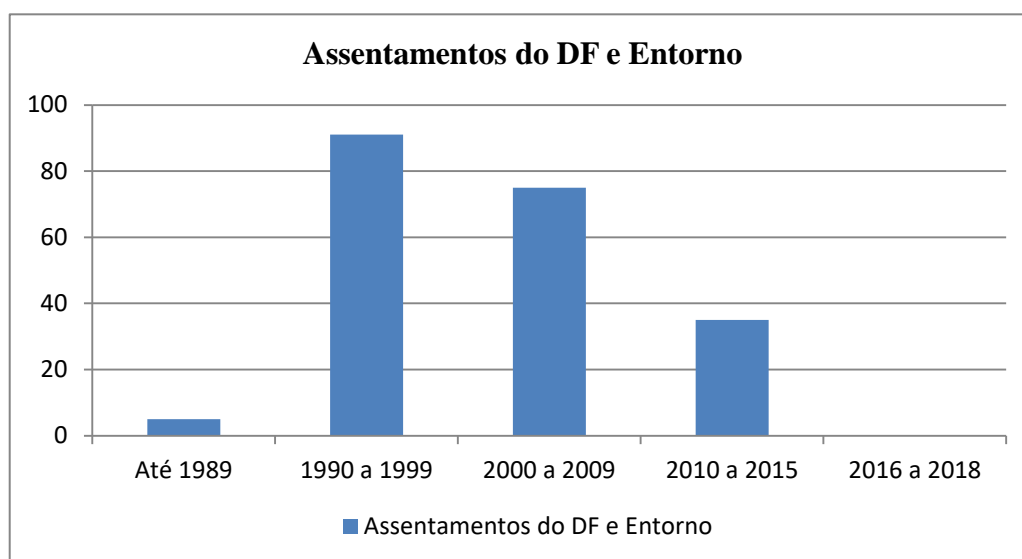
⁶ Para a área de atuação da SR 28, ver Anexo I.

assentamentos. Os números caem drasticamente entre os anos de 2010 e 2015, registrando apenas 35 assentamentos criados.

De 2016 a 2018 não houve nenhum assentamento criado. Após o golpe de Estado de 2016, também minaram as políticas públicas direcionadas aos assentados de Reforma Agrária (e ao camponês, de forma geral). As consequências disso têm sido, segundo relatos de diversos assentados, a saída de muitas famílias dos assentamentos da região, a volta ao trabalho rural assalariado ou ida para as cidades do DF e entorno em busca de emprego.

Embora novos assentamentos não estejam sendo criados, há diversos acampamentos em todos esses municípios, participando da luta pela terra. No entanto os dados sobre esses espaços ainda não foram sistematizados, o que torna árdua a tarefa de analisar os números relativos à essa etapa da luta pela terra na região.

Figura 1 - Assentamentos do DF e Entorno por período de criação.



Fonte: INCRA, 2017. Elaboração da autora.

Quanto aos assentamentos e acampamentos nos quais o Projeto Tecicampo atuou, é possível afirmar que, de forma geral, as pessoas chegaram a esses espaços a partir dos intensos processos de migração, que fazem parte da história desse território. Grande parte dos assentados do Distrito Federal vivenciou esse processo como migrantes, vindo principalmente da região nordeste do país. Também são frequentes os relatos que indicam os estados de Goiás e Minas Gerais como locais de origem. As demais regiões do país também são mencionadas, embora com menor frequência.

Já nos assentamentos de Goiás e Minas Gerais, essa realidade se inverte: são mais comuns os relatos que indicam a própria região do assentamento como local de origem, embora algumas vezes ocorram relatos de migração de municípios do próprio estado para o local do assentamento. Com menor frequência estão os relatos de migração de outros estados, sendo que a frequência aumenta quanto mais próximo o assentamento está localizado de Brasília.

Tanto pessoas de origem rural quanto pessoas de origem urbana estão nesses assentamentos. São muito frequentes os relatos que indicam uma vivência rural desde a infância até o assentamento, com os pais atuando como trabalhadores rurais nas fazendas, ou trabalhando na própria chácara ou sítio, em alguns casos.

Algumas das pessoas guardam com o campo uma relação que vem da vivência ainda na infância, com família de origem rural, mas saída do campo em algum momento da vida e o retorno ao campo por meio do assentamento. Embora mais raros, também são relatados casos de origem e vivências urbanas e o encontro ocasional com o campo, e a permanência dos sujeitos nesse espaço como uma escolha pelo campo.

Diversos relatos indicam que a história de luta pela terra das famílias integrantes dos assentamentos de Reforma Agrária nos quais o Projeto Tecendo a Cidadania no Campo foi executado começou durante as décadas de 1980 e 1990. O efetivo assentamento dessas famílias se deu principalmente nas décadas de 1990 e 2000⁷. Além dos assentamentos, o Projeto Tecicampo também ocorreu em salas de aula de acampamentos. Todos os acampamentos que participaram do projeto estavam localizados no Distrito Federal. O período de criação desses acampamentos coincide com o período de aumento de assentamentos no Distrito Federal, mostrando um aumento nas reivindicações por terra para uso rural.

Embora numericamente a década de 1990 tenha sido mais significativa no processo de criação de assentamentos na região estudada (91 assentamentos criados), apenas cinco dos assentamentos participantes do Projeto Tecicampo foram criados nesse período.

Assim, a relação que se estabelece não é a proporção de assentamentos criados. A razão é que grande parte dos assentamentos criados nessa década foram atendidos por projetos anteriores do Pronera na região, ou por outros projetos de alfabetização e escolarização que passaram pela região, diminuindo a demanda por esses níveis de escolaridade nesses assentamentos. No caso dos assentamentos mais consolidados, onde há uma escola com oferta

⁷ Para o detalhamento dos acampamentos e assentamento e datas de criação, ver Anexo II.

de Educação de jovens e adultos, isso também ajuda a sanar a demanda por esses níveis mais básicos de escolarização.

Muitos dos assentamentos participantes do Projeto Tecicampo foram criados entre os anos 2000 e 2012, embora grande parte das famílias estivesse inserida em um histórico de luta pela terra muito antes da data de criação do assentamento junto à SR28 do INCRA. Como as datas de criação desses assentamentos eram mais recentes, muitos ainda não tinham tido projetos de Educação de Jovens e Adultos. Assim, a demanda por alfabetização e escolarização nesses espaços era muito grande, o que foi fator determinante para a seleção dos assentamentos para a execução do Projeto Tecicampo.

CAPÍTULO 3 - CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO, O PRONERA E O TECICAMPO.

3.1. Histórico da educação e educação rural no Brasil

*“Brasil de várias caras
Abre seus olhos pra ver
Que em meio a tantas terras
Teu povo vive a sofrer
Passando fome e frio
Sem saúde e educação
Direitos negados a nós
Reforma no livro e no chão”*
(Cida Dias, *Um novo jeito de educar*).

O acesso à educação no Brasil, historicamente, se constituiu como um privilégio de poucos. Por isso mesmo, as classes populares sempre foram privadas do acesso à educação. A realidade no campo é ainda mais complexa, sendo que o acesso à educação formal e a permanência na escola apresentam índices mais baixos nas áreas rurais (IBGE, 2014). Uma das causas é a forma como a educação tem sido tratada, em especial no que se refere ao papel do Estado.

No meio rural, o sistema educacional foi desprovido de diretrizes políticas e pedagógicas que representassem a realidade do campo, bem como a falta de recursos financeiros para a institucionalização da educação adequada e de qualidade. Segundo Freitas (2007), isso ocorre porque

O campo não foi visto como um espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado através de diferentes políticas públicas e sociais. Inversamente, sempre foi tratado pelo poder público com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação até mesmo contraditórias (FREITAS, 2007, p. 08-09).

A histórica concentração da terra e, portanto, das riquezas, associada à exclusão do direito ao acesso à educação por parte das populações do campo, tem como consequência uma ainda maior exclusão social dos sujeitos e acirramento das desigualdades. Esses fatores impedem que os sujeitos se Desenvolvam, aprofundando as desigualdades no país.

Freitag (1980) divide a história da educação brasileira em três períodos. O primeiro período tem início com a chegada dos colonizadores ao Brasil em 1500, abrangendo a colônia, o império e a Primeira República, findando em 1930. O segundo período começa em 1930, com o início do desenvolvimento industrial, e vai até 1960. Em 1961, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) iniciou o terceiro período, perdurando até os dias atuais.

Já Saviani (2008) defende a existência de seis períodos que marcaram a educação brasileira. O primeiro período teve início em 1549, com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, indo até 1759, quando estes foram expulsos de Portugal e das colônias portuguesas. O segundo vai de 1759 até 1827, marcado pelas “Aulas Régias” da Reforma Pombalina, instituídas pelo Marquês de Pombal. Configurou-se como uma “primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas” (SAVIANI, 2008, p. 02), tendo como uma de suas principais características a instituição de uma “língua nacional”.

O terceiro período, de 1827 a 1890, foi marcado pela tentativa de instituir a educação como responsabilidade do Estado. O quarto período, de 1890 a 1931, é caracterizado pela criação de escolas primárias sob a forma de grupos escolares nos estados brasileiros. O quinto período, de 1931 a 1961, se destacou pela regulamentação das escolas primárias, secundárias e superiores em todo o país (SAVIANI, 2008).

O sexto e último período vai de 1961 (promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) até os dias de hoje. Este é marcado pela “regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal), e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista da escola” (SAVIANI, 2008, p. 02).

Independentemente da abordagem adotada, é relevante destacar que ambos consideram como marco importante o ano de 1961. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁸ iniciou o que Saviani (2008) e Freitag (1980) consideram como o atual período que vivenciamos na educação.

Piana (2009) defende que “[...] as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso a educação, em muitos momentos, foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos”. Afirma ainda que a

⁸ Embora tenha trazido contribuições para a educação brasileira, a LDB de 1961 não faz nenhuma menção ao campo. Há apenas uma menção ao meio rural, que define que: “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (Lei nº 4.024/61 – Capítulo XIII, Art. 105).

democratização e acessibilidade ao ensino para as classes sociais economicamente menos favorecidas nunca foram priorizadas, uma vez que, no Brasil, “[...] a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente” (PIANA, 2009, p. 67), que exclui as populações do campo.

De forma geral, podemos dizer que ocorreram processos educativos durante o período colonial, mas de forma assistemática e informal, a partir dos próprios sujeitos envolvidos e sem que houvesse um papel efetivo do Estado (SAVIANI, 2008). O mesmo se deu durante o Império e a República. Houve algumas iniciativas dispersas de educação no campo, a partir do século XIX, como foi o caso do Plano de Educação de 1812 e sua reforma, o Plano Nacional de Educação, em 1826. Sendo restritos, acabaram por inspirar o surgimento de iniciativas na área privada (FREITAS, 2007).

A partir da década de 1920, houve um crescimento da industrialização no Brasil, acarretando em êxodo rural e aumento das áreas urbanas. Freire (1967) identifica esse processo de aumento das áreas urbanas como “inchação”, já que a urbanização não resultou *necessariamente* em desenvolvimento industrial, ou mesmo em crescimento econômico, como se imaginava que ocorreria.

Foi justamente a partir do crescimento da industrialização, êxodo rural e “inchaço” dos centros urbanos que houve, de fato, alguma preocupação com a educação voltada para o meio rural. Um dos motivos foi especializar a mão-de-obra no campo na tentativa de diminuir o êxodo. Assim, diversas propostas educacionais, tanto formais quanto informais, começaram a surgir, mas foram propostas fragmentadas, sobrepostas, conflitantes, não assumindo papel relevante na agenda da educação do país. Além disso, tais iniciativas não contribuíram para mudanças na educação para o meio rural, tendo inclusive contribuído para reforçar desigualdades, como consequência dos processos de exclusão (FREITAS, 2007).

A industrialização e as mudanças políticas, econômicas e sociais no país, a partir da década de 1930, motivaram mudanças na escolaridade, ligadas principalmente às novas tendências de educação. Esse período foi marcado principalmente pelos ideais “Escolanovistas” e “Progressistas em Educação”, iniciativa dos Pioneiros da Educação Nova, além de outras tendências sociais e políticas dos movimentos urbanos, originando o movimento do Ruralismo pedagógico (FREITAS, 2007).

A principal ideia do Ruralismo pedagógico era que o país possuía uma “vocaçãõ agrícola”, tendo todas as condições necessárias para produção agrícola em escala mundial. Portanto, seria necessário que a escola rural “[formasse] mão-de-obra especializada ao seu

meio, dissolvendo possíveis sonhos de êxodo e migração para as cidades” (PRADO, 1995, p. 13).

Além disso, acreditava-se que a especialização da mão-de-obra permitiria aumentar a produtividade, o que possibilitaria um desenvolvimento do país. Com o intenso processo de industrialização, começou a crescer exponencialmente a demanda por capacitação técnica das massas populares, exigindo um posicionamento do Estado frente ao analfabetismo (DANSA *et al.*, 2016). Programas e campanhas governamentais não eram exclusivos para o meio rural, embora também atuassem no campo. Ademais, defendia-se que

[...] a ação do trabalho agrícola era fundamental para o sucesso ou fracasso econômico, e a “valorização do homem rural” era vista como garantia de maior racionalidade e produtividade. A ação educativa, nesse sentido, estava necessariamente referida ao trabalho rural, não apenas ao trabalho, como em geral se trata da educação destinada aos pobres, mas ao trabalho *no campo*. Grande parte das reflexões propunha uma escola pragmática que não deveria “encher o cérebro de conhecimentos especulativos [o objetivo] é, sim, tornar o indivíduo capaz de adquirir a sabedoria de se aplicar a um trabalho proveitoso” (PRADO, 1995, p. 13).

Tratava-se, portanto, de uma educação que objetivava formar trabalhadores do campo para realizar as tarefas como empregados rurais. A educação era pensada a partir da cidade, mas sem os mesmos direitos, já que não pretendia ser uma educação universal, gratuita e laica. Ademais, foi feita sem a participação dos próprios sujeitos envolvidos na construção das propostas de educação. Assim, “[...] existia uma escola para as cidades, para o meio urbano e esta não precisava de adjetivos. Tratava-se da escola e pronto. No meio rural, entretanto, fazia-se urgente organizar uma instituição de ensino adaptada e adaptadora do homem ao seu meio” (PRADO, 1995, p. 12).

Com o fracasso do ruralismo pedagógico na década de 1940, começaram a surgir outras propostas de educação rural e programas educativos, sob responsabilidade dos Ministérios da Agricultura, Educação e da Saúde, com apoio do governo norte-americano. Dentre essas iniciativas, se destacaram “A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Associação de Crédito e Extensão Rural (Acar), a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Abcar), o Serviço Social Rural (SSR) [...]” (FREITAS, 2007, p. 11). Essas campanhas e iniciativas tiveram duração curta, e outras ações de educação rural só voltaram a ser realizadas a partir do final da década de 1970. Isso significa que, de 1940 a 1970, não houve iniciativas de educação significativas para a população do campo no Brasil. De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 223),

De 1940 a 1970, observa-se o que Paraíso (1996) denomina de “campo do silêncio” nas políticas públicas e na produção acadêmica no que diz respeito à educação escolar e à formação docente no contexto rural. É importante registrar que exatamente nesse período, eram implantadas as políticas “modernizadoras” da agricultura. A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo o pacote associado à chamada “Revolução Verde” ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais.

Por outro lado, embora não incidisse exclusivamente sobre a população rural, no final da década de 1950 e durante a década de 1960, surge um novo movimento de educação, defendendo ideais distintos daqueles da Educação Rural, articulando movimentos sociais, partidos políticos de esquerda e setores da Igreja Católica, possibilitando o surgimento de diversas propostas e estratégias para a educação popular (FREITAS, 2007, p. 17). A princípio, as propostas educativas que surgem no âmbito do Movimento de Educação de Base (MEB), da Igreja Católica, visavam combater o avanço do comunismo no campo. Conforme avançavam os processos educativos, as educadoras e educadores do Movimento se vinculam às lutas e passam a apoiar as lutas pela terra.

Em 1964 inicia-se a ditadura militar, evento que colocou na ilegalidade os movimentos sociais, exilou pensadores e inviabilizou temporariamente as iniciativas por educação vinculada à luta pela terra (FREITAS, 2007).

Durante a ditadura militar (1964 – 1985) houve ao menos uma iniciativa de educação, da qual foram alvo principalmente os sujeitos que haviam saído do campo em direção às cidades. Trata-se do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha em comum com o Ruralismo Pedagógico a ideia da educação de caráter tecnicista, objetivando a promoção do crescimento econômico no país. O MOBRAL esteve em vigor de 1967 até 1985 e era voltado para a alfabetização de jovens e adultos, completamente desvinculado das vivências e experiências das pessoas a quem estava direcionado (SANTOS e PESSOA, 2016).

O MOBRAL tem um papel fundamental no sentido de centralizar e controlar as ações da classe trabalhadora. Para isso, o regime militar tenta convencer as pessoas de que o acesso à alfabetização é uma forma de democratizar as oportunidades, de modo a desenvolver o país. Além disso, se constitui em uma forma de “manter a ordem econômica e política” (DANSA *et al.*, 2016, p. 262) e, vale dizer, social, no país.

Durante toda a história do Brasil, houve pouca preocupação por parte do Estado em oferecer acesso à educação à classe trabalhadora, especialmente à classe trabalhadora do campo. Quando houve alguma preocupação, esta partiu da ideia de desenvolvimento ligado ao

crescimento econômico, trazido pela onda de industrialização do país, como consequência dos processos de globalização, e visava impor um tipo de conhecimento “tecnicista” desvinculado dos conhecimentos das pessoas que receberam essa educação.

Com o fim da ditadura militar (1985), o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar⁹ (FRIEDRICH *et al.*, 2010). A Constituição Federal de 1988 representa um novo marco, trazendo importantes conquistas relacionadas ao direito à educação. Nesse contexto, começam a entrar em evidência novamente as demandas por educação, tanto no campo quanto nas cidades, inclusive aquela voltada à Educação de Jovens e Adultos. O processo de redemocratização política cria as condições para o surgimento, na década de 1990, da Educação do Campo (FREITAS, 2007, 2011; DANSA *et al.*, 2016).

3.2. A Educação do Campo

“Numa educação do campo
Colhendo cidadania
Homens, mulheres, crianças
Construindo um novo dia
Numa canção libertária,
Reforma Agrária no chão
Queremos ser alicerce
De uma nova nação”

(Pedagogia da terra, Turma José Martí)

O movimento de educação, surgido entre as décadas de 1950 e 1960, com foco na luta pela Reforma Agrária e contra a exclusão da população do campo à escolarização, inspirou a construção inicial da Educação do Campo. Fez surgir propostas educativas bastante relevantes, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Método Paulo Freire, entre outras propostas, que inspiraram ações específicas para a população rural.

Embora a ditadura militar tenha extinguido parte das lutas e reivindicações, houve alguns “focos de resistência”, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e diversos Sindicatos de Trabalhadores Rurais vinculados, e a Pedagogia da Alternância. Essas fontes de resistência contribuíram para que, com o fim da ditadura militar e

⁹ Vigorou até 1990, sendo também extinta no governo Collor (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

a redemocratização do país, uma nova concepção de educação pudesse surgir para as populações rurais, por meio do resgate e sistematização, pelos movimentos sociais atuais, das práticas e produções pedagógicas dos movimentos sociais de então (CALDART, 2000).

Nesse processo histórico, entre as entidades e movimentos, se destaca o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da CONTAG na luta e nas demandas pela consolidação das políticas públicas de educação para o campo. Esse papel de destaque se deve, entre outros fatores, à defesa de uma educação vinculada à Reforma Agrária e à construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil (DANSA, FREITAS e MOREIRA, 2016).

Embora, a princípio, a luta tenha sido por terra e pela Reforma Agrária, logo passa a incluir a luta por escolas, mas principalmente a luta para “[...] cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele” (CALDART, 2000, p. 27). Isso se relaciona a uma “cultura de estudar”, que pode ser percebida em assentados e acampados de Reforma Agrária, a partir do acesso à educação.

No caso do MST, Caldart (2000) identifica que a relação com a educação é de origem, já que em cada passo as lutas se constituíram em uma ‘obra educativa’. Partindo da concepção de educação como formação humana, é possível identificar, a partir do acesso à educação o processo de “transformação dos ‘desgarrados da terra’ e dos ‘pobres de tudo’ em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história” (CALDART, 2000, p. 31).

Conforme as demandas e as reflexões sobre escola e direito à educação vão amadurecendo, elementos importantes para a construção da Educação do Campo vão surgindo. Caldart (2000) sistematiza três importantes movimentos nessa direção. O primeiro deles é a já mencionada inserção da luta pela escola na luta pela terra, que ocorreu no início da década de 1980. Essa luta inicial era pela garantia de educação para as crianças e jovens acampados e assentados de Reforma Agrária, e parte inicialmente da ação das mulheres, professoras e mães, sendo que posteriormente se juntam à luta os pais e lideranças. As próprias crianças e jovens também acabaram tomando espaços na luta pelo direito à educação e às escolas dentro dos próprios assentamentos e acampamentos (CALDART, 2000).

O segundo passo foi, como organização de massas, “[...] tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva” (CALDART, 2000, p. 28). Esse processo foi formalizado com a criação de um setor de educação do MST, possibilitando a ampliação

dos significados da escola, ampliando a luta por níveis cada vez mais altos de escolaridade. Se, no início, a luta era por escolas de ensino fundamental para crianças, hoje estão contemplados todos os níveis de escolaridade, da educação infantil à pós-graduação, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, combinando educação escolar com a “formação da militância e da base social Sem Terra” (CALDART, 2000, p. 28).

O terceiro passo é a incorporação da escola na dinâmica de funcionamento do MST, fazendo parte do cotidiano das comunidades assentadas e acampadas, a partir de uma perspectiva de educação construída e apropriada pelos sujeitos que dela fazem parte. Nesse sentido, Caldart (2000) afirma que

[...] a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos ” (CALDART, 2000, p. 28-29).

A parceria entre diversas organizações, tais como o MST, Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outras, culminou na realização do *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (ENERA) em 1997 (FREITAS, 2007). O I ENERA¹⁰ foi um importante marco para a consolidação de ideias que resultaram no surgimento da Educação do Campo, enquanto categoria teórica, de luta e como prática pedagógica. “Foi no ENERA que gestou-se o que viria a se tornar uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)” (MOLINA, 2003, p. 50).

Reuniram-se no I ENERA diversas universidades e instituições de ensino, além de 700 educadoras e educadores de assentamentos de reforma agrária. Firmou-se o compromisso de construir uma rede de educação em nível nacional, de modo a enfrentar o analfabetismo, um dos principais problemas nos assentamentos de Reforma Agrária. As discussões realizadas durante o I ENERA resultaram em diversas ações, dentre elas a *Conferência Nacional por*

¹⁰ A segunda edição do ENERA só ocorreria 18 anos depois, em 2015, reunindo mais de 1.500 educadoras e educadores (MST, 2015).

uma Educação Básica do Campo, em 1998, cujo texto base determinou a utilização do termo “Educação do Campo”, e não mais “educação rural”, fundando, assim, um novo paradigma: o Paradigma da Educação do Campo (MOLINA, 2003; FREITAS, 2007).

A partir deste processo histórico, o paradigma da Educação do Campo se compromete a combater os ‘pacotes’, que representam modelos prontos e não apropriados, tanto na dimensão educacional quanto na dimensão agrícola. Combate-se, assim, “[...] a tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram. Também se contraporiam à visão reducionista de educação como preparação de mão-de-obra para o trabalho” (FREITAS, 2007, p. 22).

Conquistada na luta por políticas públicas, a Educação do Campo é construída não *para os* (no lugar dos) sujeitos, mas *por eles e para eles*, transformando o campo em um espaço de constante aprendizado. Seria, portanto, uma educação *no* campo e *do* campo (CALDART, 2004). A educação do campo pressupõe que “Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2005, p. 27).

A Educação do Campo se constitui pela tensão entre os elementos da tríade *campo – política pública – educação*, devendo sempre ser pensada a partir de tais elementos. Há uma tendência de se desagregar os componentes dessa tríade, na medida em que outros interesses frequentemente entram em jogo. Assim, há a necessidade de se manter os três elementos sempre unidos, sob o risco de se construir algo que não tenha mais o mesmo sentido do que se construiu como Educação do Campo (CALDART, 2008).

Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais, se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de origem, além de pensar as relações, é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “idéia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando (CALDART, 2008, p. 71).

Isso significa dizer que, embora a luta dos movimentos sociais tenha trazido diversas conquistas e direitos ao acesso à educação pelas populações do campo, as mudanças não conseguem ter eficácia se não mudar também a própria estrutura que incide sobre os espaços

de vida no campo, ou seja, se não mudar a concentração fundiária, a partir de Reforma Agrária.

Não se vê sentido na luta por educação de qualidade no campo, se ao mesmo tempo o espaço de vida e produção dos povos trabalhadores do campo é desmontado e desarticulado pelas políticas públicas. Embora seja nítido o esforço dos movimentos sociais e de instituições que se propõem ratificar a garantia do direito à educação no campo, não se pode prescindir de mudar a estrutura fundiária e a organização da política agrícola (MOLINA, 2003, p. 65).

A luta por Educação do Campo inclui todos os elementos que são historicamente parte do campo. Pensar Educação do Campo pressupõe pensar em uma educação adequada aos sujeitos, mas também combater a concentração fundiária, lutando pela Reforma Agrária, estimular o protagonismo dos movimentos sociais do campo, lutar pela regulação das leis agrárias, por políticas públicas que considerem todas as dimensões e especificidades do campo e dos sujeitos, de modo a promover melhores condições de vida, e um verdadeiro desenvolvimento para esses sujeitos (FREITAS, 2007).

Pensar essas novas dimensões da educação possibilitou a origem do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), primeira política pública de Educação do Campo, instituída pelo então Ministério Extraordinário de Política Fundiária. De acordo com Freitas (2007, p. 23), “[...] o Pronea provocaria tanto a aceleração do debate quanto as ações da Educação do Campo”. Desde a criação do Pronea, os debates sobre Educação do Campo continuaram a avançar, tanto na esfera pedagógica quanto na esfera de institucionalização da Educação do Campo. Assim, cabe tratar sobre os principais marcos legais que contribuíram para a institucionalização da Educação do Campo a nível nacional.

O primeiro marco institucional foi a Constituição Federal de 1988 que, ao determinar em seu artigo 205 que a educação é um *direito de todos e dever do Estado e da família*, abre espaços para as reivindicações e demandas por educação por diversos sujeitos que, até então, eram excluídos institucionalmente desse direito, como eram os sujeitos do campo. Outro marco importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ou a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diferentemente da LDB anterior (1961), a LDB de 1996 traz referências específicas para a educação da população do campo. Em seu artigo nº 28, a LDB de 1996 determina que

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A LDB abre espaços para que a educação possa ser adaptada às diversas realidades existentes no campo. A abertura para as adaptações relacionadas às metodologias de ensino possibilitou fazeres pedagógicos diversificados, condizentes com o que foi conquistado pela Educação do Campo a partir desse momento. A adequação do calendário escolar possibilitou a adoção de sistemas de alternância, de acordo com a realidade do campo, inclusive levando em consideração a diversidade de realidades existentes em níveis locais, em todo o território nacional. A inclusão do aspecto ‘natureza do trabalho’ (III) também é importante, já que possibilita pensar a partir da conexão entre vida e trabalho, tão própria do campo, e a refletir nos processos educativos a partir da perspectiva da classe trabalhadora.

A LDB/1996 tem mais um avanço em 2014, com a inclusão da Lei nº 12.960 ao artigo 28, que incide sobre a gravíssima questão do fechamento de escolas do campo nos anos 2000, determinando as condições para o fechamento, quando for o caso. Assim, o fechamento só pode ocorrer após “manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)” (BRASIL, 1996).

Também merece destaque na LDB o artigo nº 23, que permite a organização dos períodos escolares da educação básica de diversas maneiras e em diversos arranjos, para que o processo educativo ocorra adaptado ao contexto, o que também influenciou na construção de uma pedagogia da alternância no campo. A organização pode ser feita em “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização [...]” (BRASIL, 1996).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 36/2001, que faz um estudo sobre o tratamento dado à educação direcionada aos povos do campo nas Constituições Brasileiras, e que serve como um diagnóstico para as ações futuras. Já a promulgação da Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), primeira legislação especificamente direcionada à

Educação do Campo. Em 03 de junho de 2003 o MEC cria, por meio da portaria nº 1374, o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo, visando discutir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012).

Em 2002, durante o Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado pelo Movimento de Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, foram discutidos aspectos acerca das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sendo que, na ocasião, as Diretrizes foram avaliadas como “um avanço real para a Educação Básica do Campo” (FERNANDES, 2004, p. 144).

Em 2009 foi promulgado o Decreto nº 6.755, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, envolvendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos programas de formação inicial e continuada. Também em 2009 é criada a Lei nº 11.947, que institui o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e determina os aspectos do atendimento à alimentação escolar, incidindo diretamente sobre a compra da alimentação escolar e permitindo uma melhor conformação entre a alimentação escolar oferecida e a vida cotidiana dos educandos do campo.

Entre os aspectos relevantes na Lei destaca-se a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica e o incentivo para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos (BRASIL, 2012, p. 05).

Essa lei também é importante para o processo de institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O artigo 33 autoriza a criação das regras para sua execução como política pública de educação do campo, e abre caminhos para sua efetivação por meio do decreto nº 7.352 / 2010.

Assim, em 04 de novembro de 2010 o Decreto nº 7.352 transforma o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído como programa de governo em 1998, em uma política pública, ampliando sua atuação, o alcance dos projetos apoiados por essa política pública e reservando recurso no orçamento da União para sua execução.

Em 2012 é lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), no âmbito do Ministério da Educação (MEC), pela Lei nº 12.695. O Programa é instituído no ano seguinte e tem suas Diretrizes especificadas pela Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013. O Pronacampo é definido como “um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de

ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010”. Em seu parágrafo único, fica determinado que

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013).

Cada um dos marcos legais da Educação do Campo ocorreu paralelo a disputas por processos que, de fato, pudessem garantir uma Educação do Campo que não perdesse de vista os sujeitos dessa educação e que, para isso mesmo, contasse com esses sujeitos em cada etapa da construção da Educação do Campo (SANTOS, 2010).

Fernandes e Tarlau (2017) afirmam que se trata de uma disputa paradigmática entre dois projetos de mundo, de educação e de desenvolvimento. O paradigma neoliberal considera a educação a partir de uma lógica centralizada, privada, empreendedora e empresarial. O paradigma da Educação do Campo, por sua vez, entende a educação e os processos educativos em uma lógica descentralizada, pública e camponesa, funcionando como uma estratégia de mudança de mundo.

O neoliberalismo pode ser classificado como o paradigma mais recente do capitalismo, e “se resume à visão empresarial capitalista aplicada às instituições, inclusive ao Estado, ao trabalho e à educação”. Ao ocupar os espaços institucionais, o neoliberalismo impõe princípios típicos de uma lógica empresarial, como inovação, competitividade e empreendedorismo, em detrimento de valores como solidariedade, inclusão social e direitos (FERNANDES e TARLAU, 2017, P. 548).

No paradigma neoliberal de educação, a educação é separada de todas as dimensões, aparecendo desconectada, por exemplo, das dimensões política, econômica e cultural. Nessa perspectiva, a educação é entendida como *solução* para todos os problemas do mundo. Apesar disso, não exige compromisso com a transformação, apenas uma submissão à lógica de mercado, ao entender a educação como investimento no capital humano, com consequências no crescimento econômico do país (FERNANDES e TARLAU, 2017).

O paradigma neoliberal coloca na educação o papel de solucionar todos os problemas existentes na sociedade, muitas vezes ignorando o papel real que a educação deve assumir: “[...] não veem mais o propósito das escolas como simplesmente educar novos alunos, mas,

além disso, a educação também deve ser responsável pela redução da pobreza e pela conquista da “harmonia social” e da “igualdade”” (FERNANDES e TARLAU, 2017, p. 555).

A disputa entre os dois paradigmas faz parte da luta de classes e dos sistemas políticos no contexto nacional e internacional, tendo influência sobre o fazer educativo, as políticas públicas e os projetos de mundo e de desenvolvimento. A ação organizada das classes trabalhadora e camponesa é capaz de subverter a ordem imposta, criando alternativas para transformar o mundo, pois representam resistência à lógica neoliberal. Tal resistência é possível ao se assumir outros formatos de desenvolvimento, outros usos da terra e do território, outra visão de mundo, da natureza, da sociedade, da vida, da educação, “[...] associada à perspectiva do desenvolvimento territorial do campesinato, resistindo ao avanço do neoliberalismo” (FERNANDES e TARLAU, 2017, p. 551).

Assim, a educação também tem um papel no desenvolvimento e, portanto, no processo de transformação do mundo, mas isso assume caráter totalmente diverso a depender de qual paradigma se adote para pensar o papel da educação nesses processos. O paradigma da Educação do campo entende a educação como *condição* para que ocorram as transformações. É o que podemos inferir na fala de Caldart (2000, p. 62), quando afirma que “A escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola”, entendendo a escola não como um espaço físico, mas como um *território*. Aqui, o território é compreendido “como o território usado, não o território em si. [...] O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”. (SANTOS, 2002, p. 08).

No paradigma da Educação do Campo, a educação é entendida como território, indissociável das diversas dimensões da vida, inclusive do desenvolvimento, da transformação, da superação. Ou seja, a educação, no paradigma da Educação do Campo, assume o papel de *condição* para que ocorram as transformações no mundo. Assim, a educação é entendida como direito e condição essencial para o desenvolvimento (FERNANDES e TARLAU, 2017).

O Pronera, dentro das ações que desenvolveu, ajudou e ajuda a criar as condições para que um real desenvolvimento aconteça no campo brasileiro, a partir do paradigma da Educação do Campo.

[...] o PRONERA se tornou uma referência de política pública pelo seu potencial de mudar o mundo. É importante compreender que essa transformação é um processo multiescalar que possui uma longa temporalidade em movimento constante. Essa política expandiu a educação do campo para todo o Brasil e possibilitou a milhares de pessoas o acesso à educação em todos os níveis. Isto é um exemplo de como se muda o mundo (FERNANDES e TARLAU, 2017, p. 562).

3.3. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

A década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), é marcada por uma intensificação nos processos de luta pela terra. Como consequência, diversos assentamentos de Reforma Agrária são criados. Entendendo a Reforma Agrária como muito mais do que apenas acesso à terra, mas também como condição de nela permanecer, essa população recém assentada tem diversas demandas, como acesso à saúde, educação, habitação, insumos para iniciar os processos de produção agrícola etc.

O acesso à educação passa a se constituir como uma bandeira de luta, a princípio para garantir acesso à escola para as crianças e jovens nos acampamentos e assentamentos. Pouco depois, o acesso à educação para a população adulta nesses espaços também começa a ser reivindicada.

No cenário nacional, a década de 1990 também é marcada por dificuldades na promoção de ações de Educação de Jovens e Adultos, assim como por dificuldades na institucionalização de educação nas áreas rurais. Embora tenha havido programas educacionais, não havia clareza quanto aos objetivos e as diretrizes a serem seguidos, muito menos financiamentos específicos para isso.

Assim, a expansão dos movimentos sociais do campo de luta pelo acesso à terra e pela Reforma Agrária e as demandas cada vez maiores pelo acesso à uma educação adequada (e não meramente adaptada) ao contexto de vida dos camponeses, em especial os assentados de Reforma Agrária, acaba causando uma grande pressão para que o governo tome as medidas para atender às crescente demandas. A sociedade civil passa a apoiar a causa, e as instituições de ensino, em especial as universidades federais, também atuam nesse apoio. É nesse contexto que, em 16 de abril de 1998, é instituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, como programa de governo, em resposta às demandas por educação (DANSA *et al.*, 2016).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) nasce como uma demanda dos movimentos sociais do campo por Políticas Públicas para a educação, e traz em si a marca do diálogo entre sujeitos de natureza diferenciada: assentados de Reforma Agrária, movimentos sociais de características múltiplas, universidades e órgãos públicos, organizações da sociedade civil, na busca por uma educação que qualifique e valorize as identidades dos sujeitos do campo (DANSA *et al.*, 2016, p. 263 e 264).

O Pronera é instituído por meio da Portaria nº 10/1998 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária¹¹, vinculado ao gabinete do Ministro. Ainda em 1998 é aprovado o primeiro *Manual de Operações do Pronera*, um documento que contém as diretrizes orientadoras para a execução do programa. Posteriormente, em 2001, o Pronera foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), aprovando seu segundo Manual de Operações (INCRA, [2004?]).

O principal objetivo do Pronera, quando de seu surgimento, era fornecer o acesso à educação aos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Em seu período inicial, o foco estava centrado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), justamente devido aos altos índices de analfabetismo e pela demanda por alfabetização e escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesses espaços (INCRA, [2004?]).

Já no ano de 1999 começa a expansão dos níveis de oferta de escolarização, englobando também a educação de nível médio, técnico profissionalizante e superior. O Pronera contribuiu para democratizar o acesso à educação, possibilitou a parceria com universidades e diversificou as áreas do conhecimento trabalhadas em seus cursos, objetivando “contribuir para a promoção do desenvolvimento dos assentamentos e das famílias que aí vivem” (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 230). Freitas (2007, p. 25) corrobora com essa ideia, afirmando que o objetivo central do Pronera está relacionado à promoção de “capacitações que contribuam para o desenvolvimento sustentável nos assentamentos”.

Somente em 2009 inicia-se o processo de institucionalização do Pronera. O primeiro passo foi a publicação da Lei nº 11.947 (Lei do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE), que em seu artigo 33 autoriza a instituição do Pronera, bem como a criação das normas para seu funcionamento, execução e gestão, pelo Poder Executivo (FERNANDES e TARLAU, 2017).

Esse primeiro passo abre caminhos para a instituição do Pronera como política pública de Estado em 2010, durante o governo Lula (2003 – 2010), por meio do decreto nº 7.352, que também regulamenta a Política de Educação do Campo. Assim, fica ‘garantida’ a destinação de recurso específico no orçamento anual da União para a execução do Programa. A demanda pela instituição do Pronera como política de Estado já estava presente desde seu surgimento (MOLINA, 2003).

¹¹ O Ministério Extraordinário de Política Fundiária se tornou o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que em 2016, durante o governo Temer, foi reduzido à Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário.

Ficam determinados como objetivos do Pronera, no artigo 12 da lei nº 7.352/2010, a oferta de educação formal em todos os níveis de ensino aos jovens e adultos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), bem como a melhoria nas condições de acesso à educação por parte desse público. Também fica determinado como objetivo do Programa “proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos” (BRASIL, 2010).

Os beneficiários do Pronera são definidos, no artigo nº 13, como toda a população jovem e adulta dos assentamentos criados ou reconhecidos pelo INCRA, ou que participem do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), os alunos dos cursos de especialização promovidos pelo INCRA, os professores e educadores que realizem atividades educacionais que tenham como público alvo as famílias beneficiárias e as demais famílias cadastradas pelo INCRA (BRASIL, 2010).

São diversas as áreas de atuação dos projetos apoiados pelo Pronera, assim como os níveis de escolaridades englobados, indo da alfabetização à pós-graduação. As áreas de atuação são determinadas no artigo 14:

Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:

- I** - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
- II** - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;
- III** - capacitação e escolaridade de educadores;
- IV** - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
- V** - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e
- VI** - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA (BRASIL, 2010).

Os projetos apoiados pelo Pronera são executados por meio da parceria entre movimentos sociais, instituições de ensino e órgãos públicos. Cada um desses atores tem um papel distinto a desempenhar, sendo a gestão feita de forma compartilhada. De acordo com informações do Manual de Operações de 2016, são parceiros do Pronera “As instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas sem fins lucrativos; As secretarias municipais e estaduais de educação; Os movimentos sociais e sindicais representativos do público participante do Pronera” (BRASIL, 2016, p. 25).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), como Política Pública conquistada pelos movimentos sociais do campo, traz em si a marca do diálogo entre sujeitos de naturezas diferenciadas na busca por uma educação que qualifique e valorize as identidades dos sujeitos do campo: assentados de reforma agrária, movimentos sociais de características múltiplas, universidades e órgãos públicos (COSTA *et al.*, 2014, p. 1954)

Foram muitas as conquistas do Pronera em todo o país durante os vinte anos de execução, até agora. De acordo com informações presentes na II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA), publicada em 2015 e trazendo dados de 1998 à 2011, nesse período foram realizados pelo Pronera 320 cursos de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Ensino Superior, envolvendo 364 instituições de ensino, organizações e parceiros, e atendendo a 164.894 educandos (II PNERA, 2015, p. 22).

Grande parte dos cursos do Pronera realizados em todo o país foram cursos de alfabetização e escolarização de Jovens e Adultos, totalizando 167 dos 320 cursos realizados até 2011. O processo histórico de negação ao acesso à educação para a população do campo no Brasil se reflete nisso, como podemos perceber na tabela de distribuição dos cursos por nível de escolaridade. Há uma grande carência por alfabetização e escolarização no Ensino Fundamental em todo o país e, sendo maior a demanda por educação nesse nível de escolaridade, há uma maior quantidade de cursos desse nível para suprir a demanda histórica (II PNERA, 2015).

Foram 99 os cursos de Ensino médio realizados, conforme dados disponíveis na II PNERA (2015). Se compararmos os cursos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, vemos que uma parcela grande dos que iniciam seus processos educativos e cursam o Ensino Fundamental não chegam a acessar o Ensino Médio. Essa realidade não é exclusiva do Pronera, nem da Educação do Campo. Os dados do Censo Escolar de 2018 (CENSO, 2018) também mostram esse processo em todo o país, com relação à Educação de Jovens e Adultos. No caso do Pronera, isso se explica em parte pelos processos burocráticos e os constantes contingenciamentos dos recursos, que comprometem a continuidade dos cursos, o que faz com que muitos iniciem, mas não consigam concluir os estudos.

Durante todo o período de existência do Pronera foram e são frequentes os desafios para que o programa seja mantido, tanto no nível político quanto no jurídico (II PNERA, 2015). Os desafios impactam profundamente as ações na base, na execução dos projetos, especialmente em relação aos cortes e contingenciamentos de recursos, mas também pela morosidade dos processos burocráticos. Embora no período de alguns governos o Pronera

tenha avançado mais do que em outros, essas dificuldades têm sido enfrentadas, em algum nível, em toda a sua história.

Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), os recursos eram destinados ao Pronera devido à pressão popular para que tal ocorresse. Isso gerava condições de instabilidade no Programa, fazendo com que fosse executado sob fragilidade institucional e orçamentária (SANTOS, 2010). Em 1998, ano inicial do Pronera, o orçamento destinado foi de 3 milhões de reais, sendo esse valor executado integralmente. Os valores previstos na Lei Orçamentária Anual (LOA) destinados ao Pronera no governo de FHC sobem progressivamente durante os anos do governo, mas geralmente o valor efetivamente executado fica abaixo do valor previsto inicialmente.

Esse cenário começa a mudar no primeiro mandato do governo Lula, pois “[...] o Pronera se instituiu como uma ação no Plano Plurianual, o que foi fundamental para ter recursos destinados no orçamento da União. Em termos de orçamento, iniciou com R\$ 9 milhões em 2003 e em 2010 teve R\$ 70 milhões no orçamento (SANTOS, 2010).

Apesar disso, no ano de 2008 os projetos do Pronera enfrentaram grandes dificuldades devido ao acórdão nº 2.653/2008 do Tribunal de Contas da União (TCU), que impediu a realização de parcerias com instituições educacionais sem fins lucrativos e o pagamento das bolsas destinadas aos professores das instituições federais de ensino, que atuavam na execução dos projetos do Programa, impedindo o atendimento e, portanto, o acesso à educação para milhares de camponeses (II PNERA, 2015).

O acórdão generalizou uma regra aplicada a um convênio específico em auditoria, fazendo com que ficasse proibido que se firmasse qualquer convênio para a execução do Pronera. Ao invés dos convênios, o TCU determinou que as parcerias seriam firmadas por meio de contratos, precedidos de licitação, ignorando que a educação é uma área com muitas especificidades, e que não é realizada como uma prestação de serviços qualquer (SANTOS, 2010), sendo a consolidação dos convênios muito mais efetivas para sua realização do que os contratos convencionais, pois amplia as possibilidades de execução das ações e os prazos, ajudando a diminuir os processos burocráticos.

A mobilização conjunta entre o INCRA, as instituições de ensino executoras de projetos do Pronera, em especial as universidades federais, e os parlamentares apoiadores do Programa conseguiu obter um novo acórdão que “autoriza a realização de convênios, mas mantém a restrição à participação dos movimentos sociais na execução dos mesmos” (SANTOS, 2010).

É também no governo Lula que ocorre o processo de institucionalização do Pronera, em 2009 com a lei nº 11.947 / 2009 e em 2010 com o decreto nº 7.352 / 2010. O decreto traz um importante avanço para a Educação do Campo, pois o Pronera passa a ser reconhecido como parte da política de Educação do Campo, mas conserva seu vínculo com a Reforma Agrária, ao ser instituído pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e executado pelo INCRA.

O reconhecimento do Pronera como política pública e como parte da política de Educação do Campo tem impacto no orçamento de recursos destinados ao Programa, possibilitando o financiamento de mais projetos em todo o país e, portanto, o atendimento de mais jovens e adultos pelo Programa (SANTOS, 2010).

O orçamento previsto para o Pronera durante o governo de Lula é muito mais alto do que durante o governo de FHC, muito embora nem sempre os valores previstos tenham sido integralmente executados. Apesar disso, atinge os mais altos valores de dotação orçamentária de toda a história do Programa durante esse período, em especial após a institucionalização do Pronera como política pública, chegando a ter orçamento previsto no valor de aproximadamente 71 milhões no ano de 2010.

Havia a expectativa de que o governo de Dilma Rousseff desse continuidade ao processo de cada vez maior consolidação do Pronera. No entanto, já durante o primeiro mandato, o Programa começa a passar por diversos entraves. Um novo contingenciamento dos recursos em 2011 ameaçou paralisar os cursos do Pronera. Embora o orçamento para aquele ano tenha sido de 31 milhões de reais, esse valor ficou contingenciado. A pressão dos movimentos e instituições envolvidas conseguiu fazer com que o governo se comprometesse a liberar 15 milhões do valor retido, e até o fim do ano são liberados cerca de 21 milhões para a execução dos projetos (PASSOS, 2011). No entanto, no ano de 2012 houve outro contingenciamento de quase 70% das verbas destinadas ao INCRA para aquele ano (JORNAL, 2012). Como consequência, não houve previsão orçamentária para o Pronera nesse ano, ao menos não nos documentos orçamentários oficiais.

Nos anos do governo Rousseff a previsão orçamentária do Pronera se mantém em torno de 30 milhões de reais, menos da metade prevista durante os anos do governo Lula. No entanto, não há dados sistematizados disponíveis para precisar quanto desse valor foi de fato executado em cada ano.

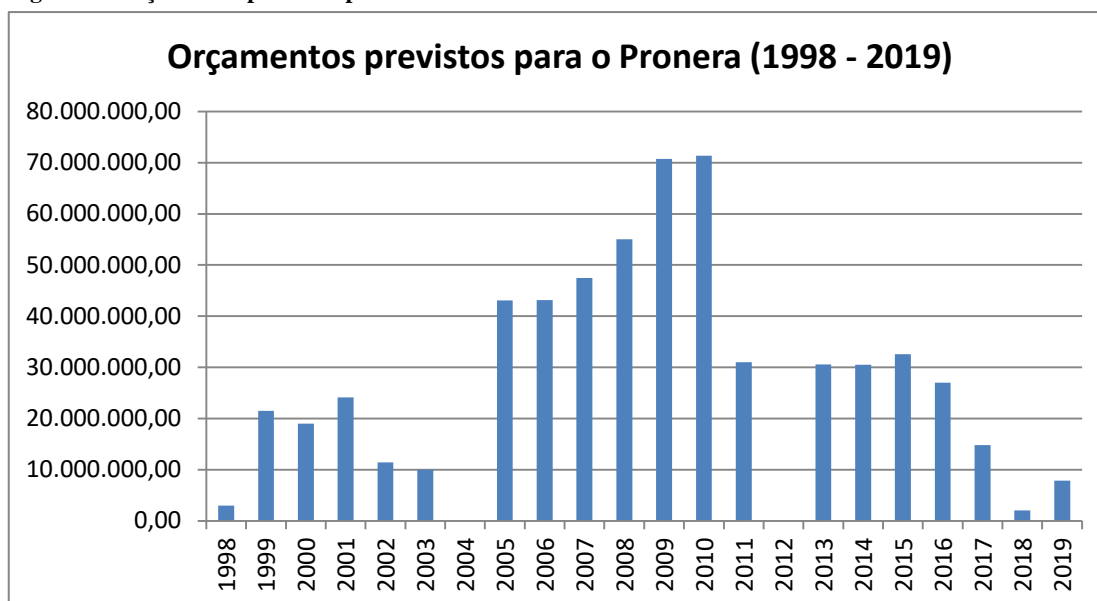
O ano de 2016 marca uma nova fase na história do Pronera. Após o golpe, se inicia um processo de desmonte das políticas públicas para o campo. Uma das primeiras ações nesse

sentido foi a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), seguida do progressivo corte de verbas para as áreas das políticas sociais. No primeiro ano do governo de Michel Temer o orçamento previsto para a Educação do Campo cai quase pela metade do que era previsto no governo Rousseff, ficando em 14,8 milhões (LOAS, 2015).

No segundo ano do governo de Temer a situação do Pronera fica ainda pior, com um orçamento de apenas 2 milhões. Esse é o orçamento mais baixo registrado na história do Pronera, ficando abaixo até do valor que foi destinado quando ainda não se tratava de uma política pública, em 1998.

Com o brusco corte de recurso para a execução dos projetos do Pronera, a política pública ficou totalmente inviabilizada. Os cursos que estavam em andamento tiveram que ser interrompidos, projetos já aprovados não foram iniciados, e a aprovação de novos projetos ficou (e está) totalmente paralisada.

Figura 2 - Orçamentos previstos para o Pronera entre 1998 e 2019.



Fonte: LOAs 1998 - 2019. Elaboração da autora.

Com o recente processo eleitoral, no fim de 2018, e a eleição de Jair Bolsonaro, o futuro da Educação do Campo e do Pronera ainda é incerto. Em meio a uma série de ofensivas e recuos, discursos de ódio e criminalização dos movimentos sociais, em especial o MST, a mudança da pasta da Reforma Agrária para o Ministério da Agricultura, entre outras ações, tornam imprevisível como o Pronera será tratado nesse governo. Na Lei Orçamentária Anual de 2019 foram destinados para a Educação do Campo 7.850.000,00 reais. No entanto, nem

sempre os orçamentos previstos são, de fato, executados, como observado em anos anteriores. Ou seja, pode ser que esse recurso não chegue, de fato, a ser executado.

As políticas públicas dependem da ação do Estado, e parte dessa ação se refere à destinação de recurso para que tais políticas sejam efetivamente concretizadas. O estrangulamento dos orçamentos públicos impossibilita a execução das políticas públicas, interrompendo processos que vinham promovendo profundas transformações na sociedade brasileira, inclusive a partir da educação.

Nesse momento político do país é retomado um discurso desenvolvimentista, que acredita em um progresso sem a ação do povo, e do qual o povo está proibido de participar e de usufruir. Um progresso verdadeiro, consequência de um real Desenvolvimento, não é possível em um país que não esteja comprometido com a garantia dos direitos, com a superação de desigualdades e com melhores condições de existência para sua população.

3.4. Histórico do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Tecicampo).

O Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Tecicampo) faz parte de uma história muito anterior a ele. Começa com o protagonismo da Universidade de Brasília (UnB) nos processos que dão origem à construção da Educação do Campo e do próprio Pronera, na década de 1990. Segundo Dansa, Freitas e Freitas (2012, p. 223) em 1996 a Universidade de Brasília é escolhida para protagonizar os trabalhos do censo da Reforma Agrária, executado pelas Universidades sob encomenda do Ministério da Estrutura Fundiária. A partir disso, a UnB passa a se inserir nos processos de construção do movimento pela Reforma Agrária e Educação do Campo, sendo que “Este processo gerou uma aproximação ímpar entre o grupo de pesquisadores e alunos e a realidade dos assentamentos e da Reforma Agrária no país”.

As ações do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da UnB (GT-RA / UnB) trazem importantes contribuições para a realização do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (I ENERA), cujo conjunto de ações viabiliza a construção do Pronera. Além disso, a UnB também tem grande protagonismo na realização de projetos educativos financiados pelo Pronera, em diversos níveis de ensino e a partir da articulação entre pesquisa, ensino e extensão, envolvendo a universidade, os assentados de Reforma Agrária e a Superintendência Regional 28 do INCRA (DANSA, FREITAS e FREITAS, 2012).

Os projetos de Educação de Jovens e Adultos têm destaque e, além do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, participam outros setores da UnB, como o Instituto de Psicologia e a Faculdade de Educação. Foram quatro os projetos de EJA que antecederam o Projeto Tecicampo. O primeiro deles ocorreu de 1999 a 2001. O segundo, chamado “Projeto Terra, Educação e Cidadania” foi de 2001 até 2003, tendo como continuação um terceiro projeto homônimo, realizado entre 2004 e 2005 (DANSA, FREITAS e FREITAS, 2012).

Entre 2005 e 2007 há uma janela de tempo sem a execução de Projetos, indicando uma descontinuidade dos processos, possivelmente pelos entraves burocráticos pelos quais os projetos passam, causando diversos entraves e a descontinuidade dos processos pedagógicos. Por último, entre 2007 e 2009, é realizado o “Projeto EJA nos assentamentos rurais: Terra, Educação e Cidadania”.

Dansa, Freitas e Freitas (2012) afirmam que, no decorrer dos anos, a tendência foi o GT-RA se afastar gradativamente da execução dos projetos de Educação de Jovens e Adultos. Os projetos, então, se fragmentam entre projetos de alfabetização (realizados pelo Instituto de Psicologia) e projetos de escolarização dos anos iniciais (realizados pela Faculdade de Educação). Em algum momento, a Faculdade de Educação passa a ser a única a trabalhar com os projetos de Educação de Jovens e Adultos do Pronera na UnB.

Figura 3 - Panorama dos projetos (Pronera /EJA) na UnB.

Período	Assentamentos (com turmas até o final)	Nº de Turmas	Educandos concluintes
1999 - 2001	38	49	250
2001 - 2003	26	51	116
2004 - 2005	40	60	250
2007 - 2009	63	61	200
2012 - 2014	28	31	300

Fonte: Adaptado de Dansa, Freitas e Freitas, 2012.

Em um novo período de descontinuidades dos projetos, entre 2009 e 2011, o Projeto Tecendo a Cidadania no Campo foi gestado. Quando finalmente se abriu um horizonte nos processos jurídico-burocráticos para a execução do projeto, seus idealizadores nem estavam mais na Faculdade de Educação. Na ocasião, assumem a coordenação do Projeto Tecicampo

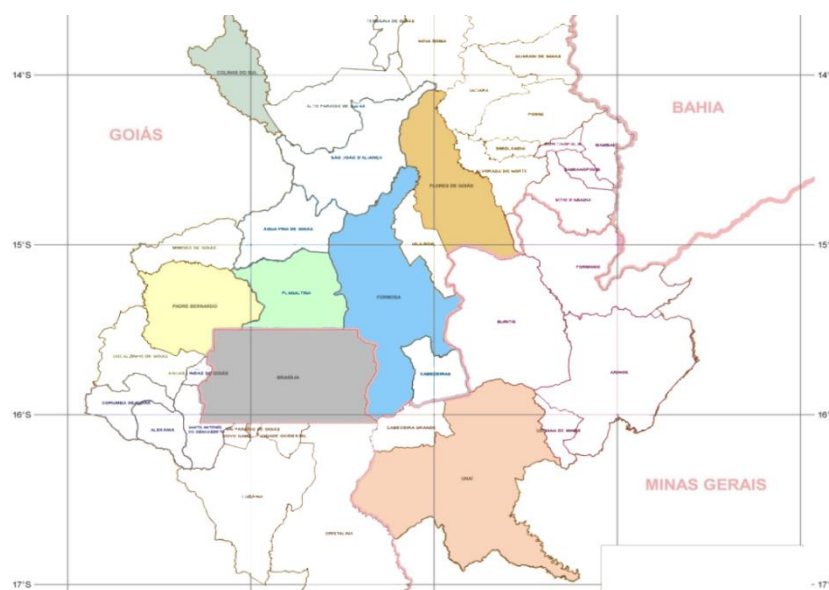
as Professoras Claudia Dansa e Maria da Conceição da Silva Freitas, ambas professoras da Faculdade de Educação (FE) da UnB.

Foi herdado, nesse processo, o projeto político pedagógico, e mesmo o nome “Projeto Tecendo a Cidadania no Campo”. O projeto político pedagógico poderia ser readequado às realidades, mas mudar o nome do projeto significaria enfrentar novamente todos os processos legais para a liberação dos recursos que possibilitariam o início das atividades, portanto, o nome foi mantido.

Antes do início oficial das atividades, a equipe do Projeto fez visitas a cada um dos polos, percorrendo os acampamentos e assentamentos, conversando com os acampados e assentados de Reforma Agrária. O objetivo era apresentar as propostas do Projeto, mas também fazer um diagnóstico inicial das futuras salas de aula, conhecer os educandos e realizar sondagens para possibilitar o recrutamento das educadoras populares.

Conforme dados dispostos no Projeto Político Pedagógico do Projeto TeCiCampo (PPP, 2010), o Censo (2000) registrou a demanda por alfabetização e escolarização de Jovens e Adultos em assentamentos e acampamentos de reforma agrária nessa região. A partir do registro dessa demanda, foram selecionados assentamentos e acampamentos para compor o projeto. No total, foram selecionados 40 acampamentos e assentamentos, distribuídos em cinco polos: Distrito Federal, Padre Bernardo, Formosa / Flores de Goiás, Colinas do Sul e Unaí.

Figura 4 - Mapa dos Municípios do Projeto Tecicampo.



Fonte: adaptado de INCRA. 2017.

Esta seleção não foi aleatória. Foram priorizados os assentamentos que não estavam sendo atendido por outros projetos de alfabetização e escolarização. Também foi considerado o interesse dos assentados e acampados em iniciar ou retornar ao processo de escolarização, bem como a existência de algum educador ou educadora, dentro de um perfil previamente estabelecido, que pudesse assumir a turma. Além disso, como contrapartida dos assentamentos, deveria existir alguma estrutura física onde as aulas pudessem acontecer (PPP, 2010). Os espaços para isso foram os mais variados: escolas, igrejas, as sedes das associações e cooperativas, sindicatos, as casas das educadoras ou dos educandos etc.

A proposta do projeto consistia em alfabetizar e escolarizar nos anos iniciais (1ª à 4ª série) 600 Educandos e Educandas. O processo de alfabetização e escolarização foi dividido em dois ciclos: no 1º Ciclo, Educandos a serem alfabetizados e no 2º Ciclo os Educandos já alfabetizados que cursariam as séries iniciais do Ensino Fundamental. Cada um dos Ciclos duraria 12 meses, tendo como carga horária 800 horas por ano, portanto o processo duraria 24 meses, totalizando 1600 horas/aula (PPP, 2010).

A princípio, foram selecionadas 50 Educadoras e Educadores para assumir as salas de aula, das quais 47 Educadoras e 03 Educadores¹². O processo de formação das Educadoras que conduziam as salas de aula, em sua maior parte, consistia de um processo de formação em serviço. O trabalho realizado pelas educadoras era acompanhado periodicamente por estudantes universitários (monitores e monitoras).

Outra parte do processo de formação das Educadoras e Educadores consistiu na realização de um curso de formação, distribuído em cinco *encontros de formação* no decorrer do projeto, além de diversas oficinas locais de formação e grupos de estudos em cada um dos polos. O acompanhamento periódico das salas de aula pelos monitores e coordenadores locais também fez parte do processo formativo.

Quanto à condução dos processos educativos, as turmas eram multisseriadas. Isso significa que os educando não eram separados de acordo com a “série” que estavam cursando. Todos os educandos de um mesmo assentamento estudavam na mesma sala, simultaneamente¹³. Assim, em uma mesma sala de aula havia, ao mesmo tempo, educandos ainda não alfabetizados que estavam frequentando um espaço de educação formal pela primeira vez, assim como educandos que estavam concluindo o primeiro segmento do Ensino

¹² No grupo das Educadoras e Educadores, as Educadoras são maioria. Por isso, foi feita a opção pela nomenclatura “Educadoras” para referenciar esse grupo. Em relação aos estudantes do Projeto, por entender que homens e mulheres tiveram experiências diferentes em alguns momentos, foi feita a opção pelo termo “Educandos e Educandas”, com as distinções de gênero onde cabível.

¹³ Embora em alguns assentamentos tenha havido duas salas de aula, devido a uma maior demanda.

Fundamental (1ª a 4ª série). Essa dinâmica das salas de aula representou um grande desafio e uma grande oportunidade de troca de saberes entre os sujeitos participantes.

Além disso, as aulas funcionavam dentro de uma “alternância possível” (DANSA e MOREIRA, 2018), adaptando os tempos dos processos educativos no decorrer do próprio processo, pela impossibilidade de aplicar uma alternância que servisse a todas as salas de aula, em todos os municípios e polos, levando em consideração as agendas de luta de todos os movimentos participantes, os tempos da Universidade, os tempos do INCRA e demais parceiros.

As ações educativas do Projeto começaram oficialmente em agosto de 2012, com a chegada da primeira parcela do recurso financiado pelo INCRA, indo até agosto de 2014. No entanto, foi aprovada uma prorrogação de seis meses para finalizar o Projeto e encerrar as atividades. Assim, em fevereiro de 2015 as atividades foram oficialmente encerradas, culminando em uma cerimônia de formatura dos Educandos e Educandas do Projeto.

No decorrer dos dois anos e meio do Projeto, houve certa evasão, típica tanto nos processos de Educação de Jovens e Adultos quanto dos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, que são espaços em constante movimento. Assim, dos 50 assentamentos e acampamentos nos quais havia turmas no início do Projeto, 30¹⁴ permaneceram até o final das atividades.

Dos 600 Educandos e Educandas que passaram pelo Projeto Tecicampo, em torno de 300 (50%) ficaram até o final dos processos educativos. Desses 300, aproximadamente 150 finalizaram o primeiro segmento completo e foram certificados, sendo que os outros 150 alcançaram os mais variados níveis de alfabetização (DANSA, FREITAS e MOREIRA, 2016).

Segundo relatos, os processos educativos que ocorreram no âmbito do Projeto Tecicampo possibilitaram transformações significativas, tanto para as pessoas que obtiveram algum nível de alfabetização quanto para aqueles que concluíram o primeiro segmento do Ensino Fundamental (4ª série / 5º ano).

Muitas das transformações apontadas pelos sujeitos como relevantes são possibilitadas pela alfabetização, que contribui para que as pessoas tenham mais autonomia a partir da capacidade de leitura e escrita, passando a desempenhar diversas atividades que antes eram difíceis ou impossíveis.

¹⁴ Ver Apêndice.

Os próprios processos educativos são apontados como responsáveis por fomentar ações, dentro dos acampamentos e assentamentos, que contribuem para o fortalecimento das coletividades nesses espaços. A dimensão da sala de aula muitas vezes é extrapolada nesse processo, e a ação dos sujeitos permite novas transformações.

Todas essas transformações são compreendidas como expressões de Desenvolvimento pelos sujeitos da pesquisa, conforme será discutido no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 - O PROJETO TECICAMPO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO

Os projetos apoiados pelo Pronera em todo o Brasil trouxeram importantes contribuições para as populações do campo. O Projeto Tecendo a Cidadania, como parte desse processo, também trouxe contribuições, sendo compreendidas pelos sujeitos participantes como expressões de Desenvolvimento em diversos âmbitos.

Aqui, Desenvolvimento é compreendido como processos de mudanças e transformações que ocorreram na vida nos sujeitos, tanto na dimensão individual quanto nas dimensões coletivas, possibilitadas, a princípio, pelos processos educativos do Projeto Tecicampo. Os processos educativos acabam motivando o desencadeamento de uma série de desdobramentos nas mais variadas esferas da vida, a partir das ações dos sujeitos e dos significados atribuídos a esses processos em cada espaço.

Significados assumem características únicas, pois a ideia de Desenvolvimento está relacionada ao que as pessoas, tanto como seres individuais como coletivos, consideram que seja e quais elementos o compõe. As concepções coletivas surgem como diálogo e também como resultado de noções individuais, mas as concepções coletivas também guiam significados. Isso pode ser percebido principalmente no fortalecimento das coletividades nos acampamentos e assentamentos onde o Projeto Tecicampo esteve presente.

As pessoas envolvidas no projeto Tecicampo foram impactadas pelas ações do Projeto de maneiras diversas, dependendo do tipo de relação que tiveram com o projeto. A experiência do Projeto Tecicampo se refletiu de formas diferentes em estudantes da universidade (Monitores), lideranças dos movimentos sociais e sindicais (Coordenadores Locais), Educadoras populares, Educandos e Educandas da alfabetização e escolarização e outros moradores dos assentamentos e acampamentos onde ocorreram os processos educativos.

Como as mudanças e transformações ocorreram tanto na dimensão pessoal quanto nas diversas dimensões coletivas, o Desenvolvimento, no âmbito pessoal, trouxe consequências que possibilitaram o mesmo no âmbito coletivo. As transformações no âmbito coletivo também serviram para inspirar e gerar Desenvolvimento nas esferas individuais da vida dos sujeitos.

Embora a ideia não seja hierarquizar ou conferir níveis de importância para as expressões de Desenvolvimento que ocorreram a partir das ações educativas do Projeto

Tecnicampo, é importante dizer que algumas das mudanças geradas são previstas pela própria política pública, sendo inclusive parte dos objetivos do Pronera. Essas transformações têm consequências ou efeitos práticos nas vidas dos sujeitos ou nas coletividades. Muitas vezes essas consequências ou efeitos têm diversos desdobramentos, nem sempre previstos como consequência direta da política pública, e que também são identificados como Desenvolvimento.

Da mesma forma, muitas vezes as consequências ou seus desdobramentos têm efeitos não previstos, e que extrapolam aquilo que as ações do próprio Projeto se propõem a realizar. Algumas vezes, esses resultados mostram os sujeitos dando um passo para além do Desenvolvimento, adentrando processos mais complexos de transformação. Os processos de Emancipação são apontados como parte e resultado desse percurso.

Assim, a proposta de apresentação da análise dos dados obtidos na pesquisa é partir, para cada caso de mudança, transformação ou Desenvolvimento apontado pelos sujeitos, dos resultados primordiais e previstos dentro do Pronera, enquanto política pública de Educação do Campo, identificando esses resultados como Desenvolvimento. Paralelamente, a ideia é analisar as consequências ou efeitos em níveis mais práticos dessas ações iniciais, assim como seus desdobramentos, que também se configuram como expressões de Desenvolvimento. Por último, vamos percorrer os resultados que extrapolam as consequências ou desdobramentos diretos dos processos educativos, que também são expressões de Desenvolvimento.

4.1. Educação e Formação como Desenvolvimento: as transformações iniciais e seus desdobramentos

*“Jovens e adultos, papel e lápis na mão
Unificando educação e produção
No gesto lindo de aprender e ensinar
Se educando com palavra e com ação
Na nossa conta, um mais tem que crescer
A liberdade vai além do ABC.”*

(Sempre é tempo de aprender, Zé Pinto)

Devido aos altos índices de analfabetismo entre adultos e idosos do campo, os Projetos de Educação de Jovens e Adultos do Pronera visam suprir a demanda por alfabetização. As

ações educativas relacionadas à alfabetização assumem certa centralidade, justamente devido à necessidade urgente de acesso à alfabetização e à educação básica nos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária. No entanto, os Projetos não se limitam a alfabetizar e ensinar conteúdos escolares, pois as propostas educativas visam romper as barreiras impostas tanto pela falta de acesso à educação quanto pela educação tradicional desvinculada das vivências dos povos do campo, incorporando as vivências e o cotidiano dos Educandos e Educandas nos processos educativos. Esses elementos são inerentes à Educação do Campo (CALDART, 2000).

No caso do Projeto Tecicampo, os processos educativos também tiveram como objetivo fazer com que os Educandos e Educandas fossem capazes de ler, escrever, aprender os conteúdos escolares (Português, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, etc). No entanto, não se limitou a isso, pois buscou incorporar dimensões da vida real dos sujeitos nos processos pedagógicos.

O trabalho com conceitos integradores foi essencial nesse processo, pois ajudou a direcionar as ações, além de conectar os conteúdos das disciplinas, de modo a transpor as barreiras disciplinares e construir conhecimentos integrados às vivências. De acordo com a proposta curricular do Projeto Tecicampo, os conceitos integradores utilizados foram: identidade e territorialidade, autonomia e cidadania, Práxis e Resolução de problemas e Sustentabilidade e solidariedade. Cada um dos conceitos trazia algumas questões a partir das quais os conceitos poderiam ser trabalhados.

- 1) Identidade e Territorialidade (Quem sou eu? Quem somos nós? De onde eu venho, onde estou e para onde quero ir?)
 - 2) Autonomia e Cidadania (O que eu quero, como indivíduo? O que posso / devo fazer em sociedade? Meus sonhos, desejos, direitos e deveres. Como participo do coletivo?)
 - 3) Práxis e Resolução de problemas (O que eu faço? Como faço? Como penso sobre o que faço?)
 - 4) Sustentabilidade e Solidariedade (Como me relaciono com o mundo? Como compartilho? Trabalho com geração de renda, modelos de agricultura, economia solidária e desenvolvimento sustentável.
- (TECICAMPO, 2014, p. 14)

Estes conceitos guiaram as ações educativas nos processos de formação das Educadoras e Coordenadores Locais, refletindo no trabalho dessas Educadoras com os Educandos e Educandas. As ideias presentes nos conceitos estão relacionadas às diversas dimensões e concepções de Desenvolvimento. Assim, é possível identificar as noções

presentes nos conceitos integradores nas transformações ou mudanças que expressam Desenvolvimento para os sujeitos.

Os resultados alcançados por meio das ações que partem da alfabetização têm raízes mais profundas em debates que possibilitaram que o ato de aprender a ler e escrever não ficasse limitado em si mesmo, possibilitando aos sujeitos Desenvolverem-se individual e coletivamente. Os processos educativos são responsáveis por semear, mas são os próprios indivíduos, nas relações que estabelecem uns com os outros, com os espaços que ocupam, que conseguem, de fato, transformar suas realidades.

Na fala de vários dos sujeitos, o Desenvolvimento vivenciado a partir das ações educativas se expressou, principalmente, na possibilidade de conexão estabelecida entre as pessoas, proporcionando relações mais solidárias e respeitadas, oportunizando mais união, formas mais adequadas e menos agressivas de lidar com os conflitos e o consequente fortalecimento das dimensões coletivas.

Foi exigido, desde o momento inicial dos processos educativos nos acampamentos e assentamentos participantes, um certo nível de cooperação e construção coletiva. O diagnóstico das demandas por alfabetização e escolarização nesses espaços e a seleção das educadoras que assumiriam as turmas foi parte inicial do processo de diálogo entre as pessoas. Não que essas pessoas já não fizessem constantemente esse movimento. No entanto, a presença de um projeto do Pronera era considerada como algo para o bem comum e que, portanto, precisava ficar além das disputas de poder para funcionar adequadamente. Isso, por si só, já contribuiu para uma maior união entre as pessoas.

Os espaços e a estrutura necessária para as aulas são contrapartida dos acampamentos e assentamentos participantes. Isso exigiu que os assentados e acampados se organizassem para escolher um local para a realização das aulas. Também foi necessário um trabalho conjunto para providenciar infraestrutura, como iluminação (para as aulas noturnas), carteiras ou cadeiras e mesas, quadro, livros e outros materiais didáticos, entre outros.

[...] eu arrumei uma baia onde ficavam os cavalos. Tinha só meia parede e a abertura da porteira. [...] fomos pedir placas de madeirite onde ficavam as fotos dos políticos, e nisso nós ganhamos as armações de cadeira, tinha só os ferros. [...] eu paguei 70 reais para cortar as placas no modelo das armações das cadeiras. Pintamos as armações com as tintas que ganhamos [...], e ganhamos mais umas cadeiras e mesas [...]. Ganhei um pequeno quadro de uma amiga, meu cunhado pegou a caminhonete e buscou pra mim. (EDUCADORA 11, Relato escrito em 2014 - Arquivo do Projeto Tecicampo).

Durante o Projeto, diversos momentos também exigiram que as pessoas trabalhassem em conjunto para garantir a continuidade dos processos pedagógicos. O longo período de espera pela liberação dos recursos financeiros pelo INCRA é citado como um dos momentos de grande desafio. A continuidade dos processos pedagógicos, mesmo nesses momentos, foi possível pela compreensão e cooperação.

Houve momentos em que as disputas por poder nos assentamentos e acampamentos ficaram acirradas e interferiram nos processos pedagógicos, exigindo mediação da equipe do Projeto. Sujeitos da pesquisa apontaram esse processo de mediação como importante contribuição para que os próprios assentados pudessem trabalhar no fortalecimento das coletividades.

Foi feita uma visita no meu assentamento [...] devido denúncia feita pelo presidente da associação deste assentamento contra minha pessoa, tendo como motivo dito pelo mesmo que os alunos queriam me tirar da sala de aula. Tendo me acompanhado até o local, o Coordenador Local e o Monitor reuniram-se com os alunos [Educandos e Educandas], onde foi verificado que as denúncias eram incabíveis [...]. Ficando confirmado pelos alunos que a professora estava cumprindo totalmente com os deveres assumidos, foi determinado que as aulas continuariam normalmente [...]. (EDUCADORA 12 - Relato escrito em 21 de maio de 2014 - Arquivo do Projeto Tecicampo).

O que, de fato, parece ter contribuído mais significativamente para uma maior união e solidificação de relações amistosas foram os processos educativos, propriamente ditos. Estar em sala de aula convivendo e conhecendo as pessoas, percebendo que todos têm potencialidades e limitações, saindo dos próprios pedestais, resultaram em proximidade e melhores relações entre os sujeitos.

Quando eu ia matricular as pessoas, as pessoas [...] “Ah, mas a aula é na casa de quem? Porque eu não converso com a fulana de tal, não converso com cicrana...” Aí depois foi quebrando isso. Às vezes a pessoa não queria ir porque tava com raiva do outro, depois acabou indo. (ACAMPADA/ASSENTADA 03 - Entrevista em 04 de agosto de 2018)

No início, tinha pessoas que não iam estudar porque fulano tava matriculado. Aí eu ia, conversava com um, conversava com outro. No final da história, a sala tava cheia e todo mundo fizeram as pazes... (EDUCADORA 04, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Às vezes nós não tava com raiva, mas ficava sem graça de ir. Porque não falava com a pessoa. (EDUCANDA 04, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Superado esse estranhamento inicial, as pessoas passam a conviver nos processos educativos. Em alguns acampamentos e assentamentos, a sala de aula aproximou não apenas os Educandos e Educandas, mas também outros acampados e assentados, dando início a ações coletivas e ajudando a compor a identidade da comunidade, a partir, principalmente, da possibilidade de socialização entre os sujeitos.

Na verdade, eu não participei, mas eu ia, né? Eu entrava na sala [...] E o Pronera ajudou muito, por que... No sentido que a gente ficava todo mundo nas suas casas, ninguém... né? E aí o Pronera juntava. [...] E aí juntava aquela turma, e ali era uma festa, naquela sala. E vinha até os que não era aluno, entrava na sala. Então ajudou muito. A gente se juntar mais. E a se conhecer mais (ACAMPADA/ASSENTADA 04, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Esse movimento inicial de construir relações mais amistosas possibilita o fortalecimento das dimensões coletivas, com várias consequências positivas posteriores ao Projeto Tecicampo, como observado mais adiante. Antes disso, é necessário compreender as consequências dos processos educativos, partindo da alfabetização, para as esferas pessoais da vida dos sujeitos, assim como sua influência nas dimensões coletivas.

É importante compreender que muitos Educandos e Educandas conferem uma importância muito grande a cada aprendizado. A maior conquista é aprender a ler e escrever coisas muito simples. Muitos participaram de um processo de educação formal pela primeira vez com o Projeto Tecicampo, se encontrando no início dos processos de alfabetização. Grande parte era de pessoas de mais idade, o que está relacionado à histórica falta de acesso à educação por parte das populações do campo, sendo um aspecto fundamental do Desenvolvimento.

Aprender a escrever o próprio nome é uma das conquistas iniciais, mas com grandes significado. Escrever o próprio nome possibilita, dentre outras coisas, trocar documentos com a impressão digital por documentos assinados. Isto permite que essas pessoas não sejam mais rotuladas como ‘analfabetas’, contribuindo para superar estigmas associados ao analfabetismo, tão presentes na sociedade.

Mais do que isso, assinar o próprio nome faz com que as pessoas se sintam incluídas na sociedade letrada, sendo que vários identificam esse processo de fazer parte da sociedade, por meio do código escrito da língua, como a humanidade, em si. É muito comum ouvir Educandos e Educandas dizer que agora “são gente” porque sabem ler e escrever ou porque

conseguem assinar o próprio nome; ou mesmo Educadoras identificando o acesso à Educação como expressão de “sentir-se gente”.

Queria me sentir gente, queria me sentir humana, queria me sentir com valor. E assim, meus alunos também queria se sentir assim. [...] Eu lembro que a Dona Maria falou pra mim assim: “Agora eu sou gente, eu sei escrever meu nome!”. Ela fez, eles tiraram a documentação depois. Tinha uns que não tinha. [...] A Dona Maria aprendeu a escrever o nome dela, aí ela foi lá trocar a identidade dela, que ela não queria mais com o dedão. A digital, né? Ela queria assinar, aí ela foi lá trocar, né? (EDUCADORA 01, Entrevista em 21 de junho de 2018).

O fato de que esses sujeitos se consideram como ‘gente’ somente a partir do acesso ao código escrito da língua, ainda que mínimo, revela a crueldade do histórico caráter excludente da Educação no Brasil que. Ao excluir do acesso à educação, tira o direito de reconhecimento da própria humanidade. Os sujeitos identificam a ação de escrever o próprio nome como equivalente a possuir uma humanidade, expressa no termo “ser gente” e, ao mesmo tempo, classificam a ação de aprender a escrever o próprio nome como Desenvolvimento.

Aqui, o Desenvolvimento aparece compreendido como *dignidade humana*, em sintonia com as concepções de desenvolvimento humano e desenvolvimento social (AMARO, 2003). A alfabetização é compreendida como um processo que possibilita o resgate dessa dignidade. O resgate da dignidade, na verdade, se refere ao resgate da autoconfiança e autovalorização dos sujeitos, que superam a sensação de inferioridade que o estigma ligado ao analfabetismo gera, especialmente para as pessoas adultas.

O processo de alfabetização, para um adulto, ele é um resgate. Ele é um resgate, talvez, da dignidade. Não que essa pessoa não tenha dignidade, mas uma parte da dignidade que ela sente deficiente precisa ser resgatada em algum momento, e o processo de alfabetização é esse momento (MONITOR 02, Entrevista em 26 de agosto de 2018).

Para essa superação, primeiro precisam reconhecer sua condição, enquanto sujeitos aos quais o acesso à educação foi historicamente negado. Ou seja, precisa estar presente, para além do processo de alfabetização propriamente dita, um processo de resgate histórico, que permita aos sujeitos se perceber como sujeitos dessa história, e também como agentes ou protagonistas da mudança que se pretende realizar a partir da educação. Os conceitos integradores de Identidade e Territorialidade se relacionam a esse reconhecimento da condição na qual os sujeitos se encontram (TECICAMPO, 2014).

Então é um resgate de si mesmo, e um se posicionar na sociedade como alguém, tipo “Eu entendo que falta algo para mim, que talvez você já tenha, que é essa capacidade de ler e escrever, e agora eu entendo que não é culpa minha, eu não preciso me sentir menos por causa disso, pelo contrário, eu me sinto injustiçado, eu estar fazendo isso é uma recuperação do que me falta e um processo de fazer justiça, e eu sou sujeito dessa ação...” (MONITOR 02, Entrevista em 26 de agosto de 2018).

As pessoas passam a ser capazes de refletir sobre essa condição e a buscar formas de superação. A superação só é possível pela ação dos próprios sujeitos, seja essa ação individual ou coletiva. A capacidade de ação que transforma a realidade, a partir do protagonismo, é uma das condições para que ocorra um Desenvolvimento real, pensado como *desenvolvimento humano*, conforme definido por Sen (1999). A condição de realização do Desenvolvimento está na capacidade de agência dos sujeitos.

Especialmente no início, os processos educativos têm um importante papel, contribuindo para a adoção de novas posturas frente à sua condição. A princípio, os efeitos das novas posturas são percebidos em sinais e mudanças muito sutis, mas que são identificadas como formas de expressão de Desenvolvimento. É o que ocorre, por exemplo, na forma como os Educandos e Educandas, e em certa medida até Educadoras e Coordenadores Locais, passam a se perceber, a se vestir, a falar, e o impacto que isso tem na forma como essas pessoas passam a percebidas.

Então quando a pessoa entra num processo como esse, com alguém que ela confia, ela começa a esperar, né? Ela fala tipo “Cara, eu sei a condição que eu tô, e eu sei que falta algo nessa condição, como a capacidade de ler e escrever, e eu sei que daqui a pouco isso vai estar superado.” Isso já gera uma mudança de postura. Assim, tipo, isso era muito visível na forma de se vestir, na forma de olhar para si mesmo, sabe? Então acho que nesse caso, cabe essa palavra ‘dignidade’, assim. (MONITOR 02, Entrevista em 26 de agosto de 2018).

Então eu creio que foi o aprendizado mesmo, assim... Você muda a sua forma de agir, a sua forma de falar, você muda, né? [...] Eu creio que é mais assim: as pessoas te olham com mais respeito, a pessoa te olha assim com mais carisma, né? (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018)

O ato inicial da alfabetização, expresso no escrever o próprio nome, possibilitou assinar atas das reuniões, abaixo-assinados e outros documentos. Assinar esses documentos, em especial atas das reuniões, estimulou uma maior participação. Isso ocorreu porque os Educandos e Educandas se sentiram mais qualificados a participar das atividades quando

podiam, em pé de igualdade com os sujeitos letrados, participar dos processos propostos, simbolizado inicialmente pelo ato de assinar, mas não se restringindo a isso.

[...] tinha vez que não tinha o carimbo do dedo. Eles falavam “Pinta meu dedo com a caneta.” E eu falava “Não. Eu não vou pintar. Eu vou segurar na sua mão e você vai escrever o seu nome”. E eu ia fazendo isso. E eu percebi que aquele sonho, aquela vontade, quando fazia que via o nome pronto, nossa... Os olhos lagrimejava. Era muito bonito (EDUCADORA 01, Entrevista em 21 de junho de 2018).

[...] achei muito bom aquilo, ela [uma Educanda] falar assim: “Toda reunião que tem, a gente tem que estar colocando o dedo. Não, eu não quero mais fazer isso, eu quero chegar lá e eu quero escrever meu nome. Quero assinar meu nome.” Né? E ela disse que fazia questão de ir nas reuniões e quando chegar lá, ela assinar o nome dela. Achei muito bonito ela falar aquilo. (ACAMPADA/ASSENTADA 05, Entrevista em 04 de agosto de 2018)

Obviamente, o simples ato de saber escrever o próprio nome não garante necessariamente uma participação qualificada nos processos sociais, mas é um primeiro passo. As pessoas sentem que são capazes de participar e contribuir, motivando uma participação mais ativa, e maior capacidade de agência. O ato inicial de ser capaz de escrever o próprio nome deu início a um processo de maior participação dos Educandos e Educandas nos processos coletivos nos assentamentos e acampamentos, mas uma participação qualificada se deu com o avançar dos processos educativos.

Conforme avançaram os processos educativos, Educandos e Educandas foram se sentindo mais confiantes. Em primeiro lugar, por que acreditaram estar mais bem capacitados para essa participação, revelando o efeito sobre a autoestima.

Às vezes a gente chega, assim, num lugar, e tem aquela turma de pessoas sentada conversando, né?, trocando ideia. Aí você não sabe nada, você fica isolado daquilo ali porque você não tem como entrar naquele assunto. [...] Então a gente mais ouve. Você não pode questionar nada. [...] Você não sabe se expressar, ali. [...] Quando a gente é analfabeto, a gente não sabe, você não sabe debater esses assuntos. Então o Pronera mudou muito a nossa vida nessas coisas aí. (EDUCANDO 01, Entrevista em 13 de outubro de 2018, ênfase minha).

A partir disso, Educandos e Educandas acabaram assumindo outras posturas e outras formas de se expressar e se colocar no mundo. Isso não passa despercebido, pois até mesmo os assentados e acampados que não participaram das salas de aula do Projeto Tecicampo

puderam notar as transformações como um sinal de mudança positiva, e uma expressão de Desenvolvimento.

Eles [os outros assentados e acampados, que não eram Educandos] ficavam observando aqueles detalhes, assim, conhecimento, que também gera, né?, nas reuniões, quando as pessoas sentam pra conversar um com o outro... Eles percebe a diferença no outro. Na sabedoria [...] (EDUCADORA 01, Entrevista em 21 de junho de 2018).

A alfabetização tem diversos desdobramentos na vida dos Educandos e Educandas. Além do Desenvolvimento enquanto *dignidade humana*, expresso principalmente no resgate dessa dignidade, tem destaque a conquista da autonomia dos sujeitos. A autonomia, um dos conceitos integradores trabalhados no âmbito do Projeto Tecicampo, se relaciona às concepções de Desenvolvimento que fazem parte da categoria das Pessoas e Comunidades, especialmente do *desenvolvimento centrado em pessoas*, na medida em que confere importância à possibilidade de ação dos sujeitos. Também dialoga com o Desenvolvimento humano, pois o protagonismo ou agência são condições necessárias para a ação autônoma.

A autonomia se expressa, a princípio, na capacidade de realizar atividades simples, mas difíceis ou até impossíveis antes do início dos processos educativos.

Eu já ouvi de pessoas “Então eu troquei meu documento, porque agora eu queria uma identidade onde eu assinasse.” “Então agora eu consigo conversar com as pessoas de uma maneira mais... Menos tímida.” “Eu consigo autonomia, no sentido, não preciso de ninguém assinando para mim.” “Quando eu faço um financiamento no banco, não preciso ficar passando procurações o tempo todo.” Então isso vai mudando, movendo e mudando muitas coisas na estrutura da vida das pessoas, né? (MONITOR 02, Entrevista em 26 de agosto de 2018).

Além da troca da Carteira de Identidade com impressão digital por uma com assinatura, os sujeitos da pesquisa também apontam como conquista fundamental, após alfabetizados, a possibilidade de se habilitarem para dirigir. Muitos dirigiam mesmo sem a Carteira Nacional de Habilitação, e depois de alfabetizados tiveram a possibilidade de dirigir dentro da legalidade.

Meu marido mesmo [educando do Projeto Tecicampo], a gente andava irregular. E aí, depois do Pronera, ele foi lá e tirou uma carteira de motorista, né? Então assim... Isso aí já é muito gratificante para gente. Você saber que a pessoa não tinha, que não tinha nada, e de repente o Pronera, ele foi o que? Uma luz no fim do túnel para uma pessoa, né? (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

E eu, quando o Pronera veio pra cá foi bom, por que ali a noitinha a gente chegava, já estudava, né? Eu vim estudar, e aprendi, graças a Deus, eu aprendi um pouco mais, né? Tirei minha carteira. Estou habilitado hoje, agradeço o Pronera. (EDUCANDO 03, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Qual o outro desenvolvimento? Tinha um caiauí velho. Carro velho. Mas não podia tirar carteira porque não sabia ler. Foi um desenvolvimento no sentido, que ele foi lá e tirou sua carteira de motorista. Tem outro que já foi, fez o curso de motorista pra dirigir trator. Então teve vários tipos de desenvolvimento pessoal (COORDENADORA LOCAL 03, Entrevista em 20 de setembro de 2018).

Nessa última fala, é possível perceber que tirar a carteira de habilitação é considerado uma forma de Desenvolvimento para esses sujeitos. Mais importante do que tirar a carteira de habilitação, em si, é a aplicação desse conhecimento adquirido para alcançar novas possibilidades. Fazer o curso de motorista para dirigir trator traz um importante Desenvolvimento pessoal ou individual para o Educando ou Educanda que fez esse percurso, pois significa uma qualificação para desempenhar uma atividade que é importante nos acampamentos e assentamentos. Ter uma pessoa dentro do próprio acampamento ou assentamento com a capacidade de desempenhar essa atividade é considerado como uma possibilidade de avanço e Desenvolvimento coletivo, pois é um tipo de atividade que pode ser utilizada para benefício coletivo nesses espaços.

Isso mostra a importância atribuída às atividades do dia-a-dia que são tornadas possíveis a partir da alfabetização. Também tem destaque a possibilidade de desempenhar atividades a partir da habilidade de ler pequenas coisas. Ler o número do ônibus foi uma das atividades tornada possível que teve maior destaque na fala dos Educandos e Educandas, quanto às transformações vivenciadas a partir dos processos educativos.

Possibilitou aos Educandos e Educandas um maior nível de autonomia para ir e vir, para diminuir o nível de dependência em outras pessoas para se deslocar, além de menos frustração e desgaste para realizar essa tarefa. É possível perceber isso na seguinte fala: “Ninguém me passa pra trás no ônibus. Porque eu não perco o ônibus. A hora que o ônibus vem, eu não preciso perguntar pra ninguém. Eu tô vendo que é meu ônibus que vem lá...” (ACAMPADA/ASSENTADA 01 - Entrevista em 13 de julho de 2018).

Além disso, contribuiu para que os sujeitos deixassem de ser estigmatizados ou sofressem discriminação por não saberem ler o número e o nome do ônibus, por exemplo. Deixar de ser estigmatizado ou deixar de sofrer preconceito e discriminação por não saber ler ou escrever incide diretamente sobre a autoestima dos sujeitos, tendo um importante efeito

sobre a qualidade de vida das pessoas, mas principalmente como forma de manter o sentimento de dignidade humana dessas pessoas, ou seja, trata-se de Desenvolvimento na perspectiva da dignidade humana.

Eu digo [disse]: eu vou estudar pra eu aprender até onde é que vai o ônibus, pra não precisar ficar perturbando os outros... Que o povo dá má resposta pra gente. Chama a gente de burro, chama a gente de analfabeto. Tudo isso eu já peguei: de burra, de analfabeta, eu já peguei esse nome aí. Porque diz que eu não sei escrever, não sei ler, eu sou burra (EDUCANDA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Embora a leitura de coisas simples do dia-a-dia pareçam ser “pequenas”, assumem uma grande importância, especialmente os mais idosos. Os Educandos e Educandas percebem que as coisas ditas “simples”, possibilitadas pela alfabetização, são julgadas por algumas pessoas como coisas sem valor ou insignificantes. O juízo de valor sobre os aprendizados que ocorrem a partir da alfabetização vem pelo fato de algumas pessoas desprezarem ou não terem a sensibilidade para perceber a importância desses processos para a vida dos Educandos e Educandas, aos quais o direito à educação foi sempre negado.

São coisas que a gente pensa assim, que é pequena na vida da gente, mas não é. São coisas que enriqueceu a gente, né? Enriqueceu a gente. Então o Pronera foi uma coisa boa na nossa vida. (EDUCANDO 01, Entrevista em 13 de outubro de 2018).

Hoje, eu posso dizer que eu sou alfabetizado. Bem alfabetizado, né? Então isso é... É muito importante na vida da gente, porque muitas vezes o cara fala assim: “Aah, seu analfabeto!” Hoje ele não pode me chamar de analfabeto mais. Porque eu sei, né? Estudei, já, né? Então isso é a coisa que é mais importante na vida da gente. A melhora. (EDUCANDO 06, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

[...] igual eu falei: viajar. Se eu saber olhar um ônibus mode eu pegar, pra mim pegar, já tá... Pra mim, é a melhor coisa. Né? (ACAMPADA/ASSENTADA 02, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Alguns entrevistados consideram que o juízo de valor pode expressar-se também na ansiedade em cumprir as expectativas e as metas do Pronera ou do Projeto Tecicampo, devido à cobranças do INCRA (enquanto órgão financiador dos projetos), da Universidade (enquanto instituição gestora), das Secretarias de Educação, das Educadoras e Coordenadores Locais, dos movimentos sociais e sindicais presentes nos acampamentos e assentamentos e até dos próprios Educandos e Educandas, em relação a si mesmos e em relação uns aos outros.

A meta do programa. Pode não ter alcançado essa meta. [...] Pode não ter atingido a meta do INCRA, pode não ter atingido a meta da UnB, mas a meta do aluno que ficou até o final, essa foi atingida. [...] Então assim, o programa ele pode não ter afetado 100, mas 40, 30 que foi atingido pelo programa, eu creio que valeu a pena, né? Então eu acho que foi válido, assim (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

No entanto, grande parte desses sujeitos participa dos processos educativos visando justamente essas coisas mais simples. Alguns entrevistados avaliam que o importante é que consigam realizar o que tinham como objetivo ao iniciar os processos educativos. A partir das conquistas consideradas “simples”, também aumenta o interesse de Educandos e Educandas em continuar estudando, aprendendo e percorrendo outros caminhos.

Assim, mesmo que os sujeitos façam o percurso educativo inicialmente visando alcançar elementos considerados “básicos”, dentro do que se espera de uma política pública ou de um Projeto de educação como o Tecicampo, na medida em que os conhecimentos se expandem, também expandem os desejos e a necessidade de aprender mais. Isso, por si só, já é uma importante expressão de Desenvolvimento, pois gera conhecimentos que não cabem em si mesmos, que não se limitam, e vão contribuindo para a construção de novas possibilidades.

E aí ela [Educanda do projeto] fala assim, que ela precisa continuar estudando, porque depois que ela aprendeu ler o nome do ônibus ela nunca mais errou o ônibus. Então olha só: o que é insignificante pra um, pra ela deu autonomia. Então o que é importante pra ela é chegar na parada e não precisar perguntar qual o ônibus que tá vindo, ela sabe qual o ônibus que tá vindo. Então deu uma liberdade pra ela, que aí ela quer aprender outras coisas, né? (ACAMPADA/ASSENTADA 01, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Diversas habilidades entram no rol mencionado pelos Educandos e Educandas como conquistas simples, mas que consideram de grande importância e que foram possibilitadas a partir da habilidade de ler e escrever. Para o Educando a seguir, a grande conquista e importante expressão de seu Desenvolvimento foi, aos 74 anos, ser capaz de escrever um poema guardado na memória desde que tinha 18 anos de idade.

Eu quero lidar o que junto
neste Saldao com a tua
Caracao Para mi. Como la
nao posso mais suportar esta
Triste Passao Por teu ingraticao
tem mi feito Penar eu que
Penetra que ti a felicidade bem
Junto di mi. mais como eu
estou enganado Porisso amica de
nao de enlontia arii si quizer
mi perdoar eu vou te perdoar i-
lidar sempre te amar.
este
Poema ta me minha memoria
de quando eu tinha 18 anos
no dia 10 deste completo 74
ano 10-12-2013
Comente i nada mais

EDUCANDO 05, Relato escrito em 10 de dezembro de 2013 - Arquivo do Projeto Tecicampo

Para Educandos e Educandas também foi relevante a possibilidade de ler materiais diversos de sua própria escolha, como a Bíblia, informes nos lugares públicos frequentados, as placas ou sinais de trânsito, as receitas culinárias, as bulas dos medicamentos, o preço dos produtos no comércio. Escrever outras coisas simples, como os preços de produtos comprados ou anotar as dívidas a serem pagas também é apontado como importante avanço, pois ajudou essas pessoas a se protegerem de más intenções. Foram comuns relatos de Educandos e Educandas que diziam não serem mais enganados, pois sabiam ler ou anotar os preços ou valores, fazer saques de dinheiro sozinhos, dentre outras atividades, que lhes permitia lidar com o dinheiro com mais autonomia, e até ter um controle financeiro maior.

Muitas vezes ia pegar dinheiro com alguém e esse alguém pegava o dinheiro, porque eles não sabiam, passava eles pra trás. E hoje, não. Hoje eles vão sozinhos, sacam o dinheiro, faz as compras, nos valores dos caixas do supermercado. [...] Eles sempre tinham fiadinho, né? No mercado... E esse 'fiadinho' se tornava um 'fiadão'. Sem eles ter comprado. E hoje eles sabem anotar tudo que compraram, sabe somar o valor que deu [...] (EDUCADORA 01, Entrevista em 21 de junho de 2018).

Quanto aos aspectos da realidade dos sujeitos da pesquisa, enquanto acampados e assentados de Reforma Agrária e enquanto agricultores, os processos educativos trouxeram

importantes contribuições para os processos produtivos, incidindo sobre vários elementos considerados como Desenvolvimento, tendo destaque a educação matemática.

É importante ressaltar que grande parte desses sujeitos, mesmo antes de serem alfabetizados, já realizavam cálculos mentais. No entanto, não havia a sistematização dos dados. Cálculos mais complexos que precisariam da sistematização escrita na forma das quatro operações também não eram do conhecimento de todos, embora alguns soubessem fazer essas contas “de cabeça”.

A educação matemática possibilitou fazer cálculos, associações e relações que contribuíram para os processos produtivos. Associada a uma troca de saberes entre os Educandos e Educandas, Educadoras e Coordenadores Locais, a agricultura se constituiu em uma ferramenta pedagógica durante e após as ações educativas do Projeto Tecicampo, ou seja, nem sempre no âmbito do Projeto propriamente dito. No entanto, os sujeitos atribuem ao Projeto o papel de dar início a esses processos.

Um dos casos mencionados pelos sujeitos foi a possibilidade de economia das sementes para o plantio, ao determinar previamente quantas sementes precisavam ser colocadas em cada ‘berço’ (para alguns, ‘cova’), diminuindo o desperdício e aumentando a chance de germinação das sementes. Outra importante contribuição mencionada foram os cálculos que possibilitaram determinar a distância entre os ‘berços’ de sementes no plantio em linhas, o que possibilitou otimizar o espaço do plantio.

[...] um momento de interação, na hora da plantação. Assim, muitos não sabia nem a quantidade que tinha que colocar, um terço um quarto, muitos não sabia nem isso, o tanto de semente que podia colocar lá, jogava de qualquer jeito [...] (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Também foram relatados como relevantes os aprendizados matemáticos que possibilitaram a opção pelo beneficiamento ou venda do leite *in natura* produzido na parcela. Os Educandos e Educandas relataram que discordavam sobre qual das atividades daria um retorno econômico maior: a venda do leite *in natura* ou a fabricação do queijo.

Por meio da aplicação dos conteúdos de matemática aprendidos nas aulas, foram capazes de perceber que a venda do leite *in natura* era, à primeira vista, mais lucrativa do que a venda do queijo. No entanto, perceberam que esse só seria o caso se a venda do produto *in natura* fosse imediata, no mesmo dia da ordenha ou no dia seguinte, no máximo, sob o risco de perecimento antes da venda. Como a produção só era comercializada na feira aos

domingos, o leite produzido durante grande parte da semana não geraria maior retorno financeiro se comercializado *in natura*. Nesse caso, a venda do queijo seria mais vantajosa, pela possibilidade de armazenar o produto por um período maior sem que perecesse.

Esse conhecimento, construído inicialmente em sala de aula entre Educandos, Educandas e Educadoras, se constituiu como uma troca de saberes e conhecimentos, como parte dos processos pedagógicos que é proposto inicialmente no âmbito do Projeto, mas que os próprios sujeitos assumem e passam a estabelecer nos espaços coletivos. Esse processo foi apontado como importante forma de Desenvolvimento, e os sujeitos afirmam que isso teve impactos nos processos produtivos, além de diversas outras esferas da vida.

Outro exemplo emblemático nesse sentido foi a abertura que os sujeitos passaram a ter para compartilhar outras formas de executar as mais variadas atividades, inclusive dentro da agricultura. As rodas de conversa são apontadas como importante ferramenta, pois oportunizam espaços e momentos de compartilhamento de experiências. Essa abertura, que os sujeitos classificam como “abrir a mente”, é considerada como uma expressão de Desenvolvimento porque possibilitou o compartilhamento de conhecimentos que trazem qualidade de vida, a partir da desconstrução de alguns elementos solidificados no imaginário e incorporação de outros elementos, em um constante processo de trocas.

Tem muitos que falava assim: “Eu aprendi plantar desse jeito, e eu não mudo.” Então às vezes você chega com aquilo ali, uma roda de conversa, [...] você fala assim: “Em um pé de banana, você vai ali, você planta ele ali, então você não pode deixar mais do que três.” Né? Tem gente que fala “Não, deixa a touceira aí, fica daquele jeito lá, e vai dando cacho, e tudo.” Então se você só deixa três pés de banana ali, você vai tirando as mudas e vai fazendo, vai tirando e vai fazendo outras mudas das que vai saindo, com certeza aquele cacho de banana que vir, só em três pés, os cachos vão vir maior do que um monte junto, né? Então abriu a mente da pessoa, assim. Eu creio que é uma forma de Desenvolvimento, a pessoa abriu a mente, né? (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Isto está no centro da relevância e da importância de um projeto de Educação de Jovens e Adultos que ocorre no âmbito do Pronera, como foi o caso do Tecicampo: os processos educativos são responsáveis por fomentar algumas questões e alguns debates, mas é só a partir da ação concreta desses sujeitos e a significação que eles dão aos processos educativos que as transformações e o Desenvolvimento real é capaz de ser construído, pelas próprias pessoas envolvidas e nos espaços que elas ocupam.

A partir dos processos pedagógicos os sujeitos também foram capazes de construir e estabelecer melhores relações com a natureza e com o meio ambiente em seus espaços de

vida. Os sujeitos mencionam como construção relevante nesse processo a preservação do meio ambiente e o resgate da agroecologia, e atribuem aos conteúdos trabalhados em sala de aula durante o Projeto Tecicampo o contato inicial com essas temáticas, que mais tarde foram incorporadas pelo acampamento ou assentamento como práticas cotidianas.

Acho que uma coisa, talvez, que a gente não para pra pensar, foi a escola: A história do Meio Ambiente. Então o resgate da agroecologia. A gente só passou a praticar a agroecologia, a respeitar [...] através da matéria do meio ambiente, que já foi mais pro final do curso. Quando a gente começou a estudar isso, a gente resgatou esse respeito, que a maioria até tinha, mas porque se envolve com outros grupos e aquilo foi ficando adormecido, né? (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

A partir disso, sujeitos de vários assentamentos e acampamentos mencionam ter havido uma renúncia ao uso dos agrotóxicos, e processos de reflexão que possibilitaram a compreensão de que a comida plantada com veneno não era uma boa opção. Afirmam terem constatado que, embora enchesse a panela, o prato e até a barriga, o alimento plantado com agrotóxicos não alimenta de verdade, adoce quem consome, mas principalmente eles mesmos, agricultoras e agricultores que manuseavam diretamente, significando um movimento contrário ao de qualidade de vida e saúde que eles pretendiam estabelecer.

Então a história do veneno, né? Que a gente passou a combater... O quintal desse jeito aí, a grande maioria matava o capim com *roundup*, gente. Era uma coisa assustadora, todo mundo tossia. Era aquela coisa. Então a gente adquiriu essa consciência, né? (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Nisso, a sua propriedade já começa a produzir produtos naturais, produtos sem veneno, já começa a chamar atenção de quem tá lá fora, pra vir pra comunidade, entender o que está se passando, porque que ele tá fazendo isso. Porque o Pronera, porque o Tecicampo, ele permite isso, né? Não é só leitura, o letramento [...].(COORDENADORA LOCAL 04, Entrevista em 04 de Outubro de 2018)

Todos os processos que exigem mudança de postura e de atitude para realizar alguma transformação real é passível de enfrentar estranhamento e resistências. A princípio, uma certa desconfiança faz parte dos processos, e os aprendizados daí decorrentes podem resultar em práticas também importantes para a construção de processos coletivos mais sólidos. Trata-se de uma mudança de mentalidade importante para compreender que formas diferentes de fazer as coisas também podem ser positivas. Essa mudança de mentalidade foi definida pelos

sujeitos da pesquisa como um Desenvolvimento que permeia o âmbito ‘cultural’, no sentido de abandonar hábitos antigos e passar a fazer algumas coisas de formas diferentes.

Porque tem gente que fala assim: “Aah, plantar com adubo não pode” [...] Se você tem condições de produzir um adubo orgânico, você coloca uma coisa orgânica, “Aah, isso não presta, não-sei-o-que.” Aí quando as vezes vai lá, coloca um pouquinho de vaca, um pouquinho de galinha, aí vê que aquilo ali tá dando certo, né? A pessoa muda. Então é um Desenvolvimento, né? Cultural, assim... Eu creio que é uma forma de Desenvolver. (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Então ele já fazer a interação na questão da produção, da cultura. Então mudou muito a cultura de algumas pessoas. [...] A produção mais livre de agrotóxico, a autonomia deles de dizer “Não quero, não vou!”. Então pra mim Desenvolvimento é isso. (COORDENADORA LOCAL 04, Entrevista em 04 de Outubro de 2018).

A mudança de mentalidade, compreendida como Desenvolvimento, foi especialmente importante para que os sujeitos adotassem práticas alternativas no próprio trabalho como agricultores, incluindo elementos da agroecologia na produção de alimentos. A obtenção de resultados positivos, ainda que nas pequenas mudanças de ação por parte dos sujeitos, também contribuiu para que se iniciasse o processo de mudança de mentalidade.

É preciso dizer que, em alguns dos acampamentos e assentamentos, a produção de alimentos sem agrotóxicos e a inclusão de várias outras práticas da agroecologia já fazia parte dos processos produtivos. O Projeto Tecicampo, ao possibilitar e estimular a troca de experiência e ao trabalhar algumas dessas questões durante os processos formativos funcionou como ponte, como espaço de trocas. As pessoas que já realizavam essas práticas tiveram a possibilidade de compartilhar seus conhecimentos com os sujeitos que ainda mantinham elementos da produção convencional.

Nesse processo de trocas, as pessoas mudaram suas práticas nos mais diferentes níveis. Em alguns acampamentos e assentamentos, deixaram de usar agrotóxicos e/ou fertilizantes químicos na produção, substituindo esses insumos por adubo orgânico, por exemplo. Em outros, os sujeitos assumiram a agroecologia como parte da bandeira de luta, buscando incorporar esses “novos” conhecimentos ao trabalho na agricultura, mas também a outras dimensões da vida. Muitas vezes isso significa resgatar os saberes tradicionais, que esses sujeitos já tinham em vivências desde a infância, mas que foram sendo substituídos por elementos trazidos pela Revolução verde, como os insumos agrícolas e as técnicas de produção.

Superadas as resistências, os sujeitos vão se sentindo cada vez mais abertos e mais dispostos a incorporar outras possibilidades em suas práticas. Quando esse processo é incorporado pelas coletividades, surgem resultados significativos, capazes de influenciar as práticas individuais e coletivas em vários outros níveis.

É o que pode ser percebido no trabalho com as hortas coletivas em acampamentos, como parte desse processo. Os sujeitos mencionam como importante expressão de Desenvolvimento nos acampamentos a produção de alimentos visando à alimentação das próprias famílias acampadas, sem o intento de comercialização, mas como possibilidade de garantir segurança e soberania alimentar para as famílias acampadas. Nos assentamentos isso já está mais consolidado, e a produção de alimentos também visa à segurança e soberania alimentar, além da comercialização. Mas conseguir fazer isso nos acampamentos¹⁵ é considerado pelos sujeitos uma grande conquista, e uma significativa expressão de Desenvolvimento.

[...] quando a gente consegue, olha bem, na periferia da capital, uma das mais corruptas do mundo, construir, plantar e colher coletivamente, se alimentar de comida de verdade sem pensar no lucro. Pensando só no bem-estar de cada um. Eu acho que isso foi um grande Desenvolvimento para a gente. (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Assim, os debates e as temáticas sobre a agroecologia e o meio ambiente surgem inicialmente nos conteúdos trabalhados no Projeto Tecicampo, mas passam a ser trabalhados e incorporados pelos sujeitos tanto na agricultura quanto nas outras dimensões da vida. Os sujeitos mencionam como parte relevante desse processo a fabricação coletiva e artesanal de produtos de higiene, cuidados e saúde, para uso dos próprios acampados e assentados. Da mesma forma que as temáticas trabalhadas durante os processos educativos serviram para fomentar as construções que passaram a fazer parte das mais variadas dimensões da vida dos sujeitos, essas construções também passaram a envolver elementos que alimentaram o fazer educativo, em um processo de retroalimentação entre o fazer pedagógicos e as vivências coletivas.

A gente pratica agroecologia nos mais diversos espaços, não só na produção. A gente levou até pra dentro da casa da gente, com produto que lava o cabelo, que passa na pele. A gente tenta tirar todas essas coisas da nossa vida, né? O resgate de voltar a fabricar o sabão... Atrás de novas receitas [...] A proteção da água, os remédios alternativos, xaropes [...]. Eu acho que foi a

¹⁵ Há muita burocracia em torno da possibilidade de se plantar em acampamentos de Reforma Agrária, especialmente nos locais com histórico de conflitos violentos. Alguns acampamentos relatam ter conseguido, após muito esforço, permissão legal para o plantio em hortas coletivas.

partir desse momento na sala de aula. (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Ou seja, os temas e conteúdos escolares trabalhados no Projeto contribuíram para que construíssem coletivamente formas de aplicar os conhecimentos aí obtidos. A aplicação desses conhecimentos nas diversas esferas da vida, como na fabricação do sabão por meio da reciclagem do óleo de cozinha, ou a fabricação dos remédios por meio da utilização das plantas medicinais cultivadas nas hortas coletivas, exigiram um resgate dos saberes e das receitas tradicionais provenientes dos locais de origem dos sujeitos participantes. Isso, por sua vez, acabou alimentando a troca de experiências, o compartilhamento de histórias de vida, a compreensão das identidades e territorialidades. A capacidade de realizar, por si mesmos, esses processos, é considerada pelos sujeitos como expressão de Desenvolvimento. Os efeitos ou consequências que isso traz para a vida das pessoas, assim como os desdobramentos disso, também são considerados como formas de concretização de Desenvolvimento.

Os sujeitos mencionam que incorporar as temáticas relativas à agroecologia nas vivências do dia-a-dia contribuiu para fortalecer as dimensões coletivas nos assentamentos e acampamentos, pois exigia que o trabalho fosse feito em conjunto. Segundo relatos, chegaram à conclusão de que não bastava que somente algumas pessoas deixassem de usar o agrotóxico. O benefício só seria real se todos assumissem esse compromisso, consigo mesmos e uns com os outros. Isso foi transformando os espaços, contribuindo cada vez mais para que fossem construídos processos de conexão entre as pessoas, entre os sujeitos e o ambiente em que vivem, resultando em qualidade de vida e em saúde, o que pode ser compreendido como Desenvolvimento.

Eu acho que Desenvolvimento chegou aqui quando esse lugar voltou a ter borboletas, voltou a ter beija-flor, voltou... eu sou ruim de nome de passarinho, mas tem vários passarinhos amarelos na minha janela, que canta lindo de manhã. É... Quando a gente manda analisar a água, e a água é de boa qualidade. E tem os que não usa, mas a grande maioria usa com consciência. (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

As ações educativas contribuíram para que se começasse a pensar e a discutir questões que não teriam outros espaços para serem discutidas, ao menos a princípio. Uma das questões passa por compreender as características do lugar que se ocupa. Os sujeitos passam a refletir sobre como são esses espaços, quais as potencialidades e quais os problemas que precisam ser resolvidos para se viver melhor. Os principais problemas mencionados estão relacionados aos constantes conflitos, com brigas e violência. Além disso, foi mencionada a falta de cuidado

com os espaços coletivos, o que resultava em ambientes sujos e agravava o nível de insatisfação das pessoas, tanto de insatisfação uns com os outros quanto com a vida nesses espaços.

Que lá no começo, é... O ambiente não era esse ambiente hoje. Era um ambiente com muita bebida, com muita briga, com muita violência, não tinha essas ruas bonitinhas, floridas... [...] É, não tinha, assim, esse cuidado que tem hoje com o ser humano, né? (ACAMPADA/ASSENTADA 01, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Uma das atividades pedagógicas realizada entre Educadoras, Educandos e Educandas foi apontada como possibilitadora do diagnóstico dos problemas presentes nos acampamentos e assentamentos, seguidos das ações necessárias para transformação. Essa atividade pedagógica consistiu em ‘cartas’¹⁶ nas quais Educandos e Educandas expressavam as características do acampamento ou assentamento e o que poderia ser feito para superar os problemas apontados. A proposta era responder “Qual o processo que a gente tem que fazer pra que a gente passe por um processo de libertação, de autonomia?” (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Os significados atribuídos pelos sujeitos a termos como “libertação” e “autonomia” compartilham noções contidas no que esses sujeitos entendem por Desenvolvimento. Assim, os resultados das ações incitadas pela pergunta mencionada acima também expressam transformações que os sujeitos desejavam e que, ao serem realizadas, são compreendidas como Desenvolvimento. O compartilhamento coletivo dos problemas e das sugestões de solução despertou a vontade de transformação.

E através da leitura coletiva dessas cartas, desses bilhetinhos, e da fala de quem não deu conta de escrever, nasceu esse desejo nosso de mudar o acampamento. Então aí foi que a gente falou, “eu acho que o lugar é violento, mas eu faço o lugar não ser violento, o lugar é sujo, sou eu que faço o lugar que eu vivo ser limpo”. Eu acho que a harmonia disso tudo vai nascer da gente. Então a escola, essas reuniões da escola, trouxe essa consciência e fez a gente se tornar o que a gente é hoje. E através desse processo da alfabetização, que a gente se reconheceu um no outro. (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

A partir do diagnóstico dos problemas que necessitavam ser resolvidos, a postura de todos se responsabilizaram pelo bem-estar comum, enquanto sujeitos individuais e enquanto

¹⁶ Segundo relatos, essas ‘cartas’ eram elaboradas dentro da possibilidade de elaboração de cada Educando e Educanda: “E aí eu sei que apareceu muitas cartas, cartas grandes, cartas de uma palavra, cartas de uma frase, e alguém que não deu conta de escrever a frase, mas chegou: “Eu sei o que que eu quero, eu quero falar!”” (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

coletividade, é o primeiro passo para que os processos de mudança, tidos como Desenvolvimento, tenham espaço para acontecer. Os sujeitos passam a se perceber como agentes, como protagonistas das transformações que querem ver acontecer no acampamento ou assentamento. O papel individual é reconhecido como parte integrante do coletivo, não desvinculado dele.

[...] a gente achava que o outro ia resolver. E não é. Por que se eu não me mexo, nada vai ser resolvido pra mim. Não vai. Então assim: todos têm que se mexer pra ser resolvido tudo o que a gente quer. Mas tem que ser todos juntos. É tudo unido, né? E a união que faz a força. (EDUCANDA 07, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Isso possibilita a construção de um senso de comunidade, no qual estão presentes elementos como o respeito, a solidariedade, a participação, a socialização. Se por um lado isso significa compartilhar os resultados positivos da ação conjunta para a transformação das realidades, também significa enfrentar juntos os problemas. Isso também faz parte do processo que nutre e fortalece as coletividades.

Esse senso de comunidade, que se descobre junto. Eu acho que isso... Não sei que palavra que usa com isso, mas é... Aí nasce respeito, aí nasce solidariedade. Se um fica doente, todo mundo zela. Se um tem uma coisa, todo mundo zela. [...] Nós já casamos gente, já fizemos casamento, já fizemos batizado, festa de aniversário... Mas também já passamos sede juntos (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

A solidariedade é apontada como importante elemento, que surge nos processos de socialização entre os sujeitos, e aparece sob a forma do 'aprender a dividir'. Quando falam de *aprender a dividir*, os sujeitos se referem ao compartilhamento de experiências e de conhecimento, iniciado nas ações educativas do Projeto, mas também de outros elementos que são considerados necessários ou importantes para se levar uma vida melhor.

Apreendi também muito, muito, uma coisa que eu achava incrível: a dividir. Nossa, nós dividia as coisinha, um com o outro. É, porque a gente falou muito sobre solidariedade, né? É porque nós vivia no nosso mundinho, dentro da nossa casa [...] Ia trabalhar, fazia seus serviço. E quando veio o Pronera pra cá, eu... E é engraçado, eu falo que eu vi, eu nem aluna era, mas eu vi... A gente juntava a turma, e um falava de uma coisa, o outro dizia que tinha não sei o que, e foi onde a gente aprendeu a dividir. (ACAMPADA/ASSENTADA 04, Entrevista em 13 de julho de 2018).

A possibilidade de socialização é apontada como importante contribuição da sala de aula para os acampamentos e assentamentos. Isso é especialmente importante nos

assentamentos, pois as distâncias entre as parcelas faz com que as pessoas fiquem geograficamente muito distantes umas das outras. Para alguns, a sala de aula acaba sendo, muitas vezes, o único espaço de interação e socialização.

Para as pessoas idosas que vivem no campo, a sala de aula como espaço de socialização assume uma relevância maior ainda, pois o fenômeno do êxodo rural infelizmente ainda leva embora grande parte dos mais jovens. Esse esvaziamento seletivo deixa para trás, e como última resistência no campo, as pessoas mais idosas. Nos acampamentos e nos assentamentos mais recentes talvez não seja essa a realidade, mas nos assentamentos mais antigos e mais consolidados esses elementos aparecem frequentemente nas falas dos sujeitos. Assim, o acesso à educação surge como possibilidade de socialização e, a partir disso, de valorização das pessoas do campo, especialmente para essas pessoas mais idosas.

Só que o meu sonho é que a gente seja reconhecida. E pra isso, uma das bases é a educação. Principalmente pras pessoas de idade, que eles é que ficam aqui, realmente. Os jovens, a maioria vai embora. E as pessoas de idade às vezes fica esquecida aqui. Sem nenhum apoio, sem... Assim, tipo desvalorizada, né? Tipo esquecida em casa, e fica aí. [...] E ninguém vê, ninguém faz nada por eles. E isso aí [O Pronera] é uma coisa voltada, boa parte, pra eles, né? É um projeto muito bom que valoriza o pessoal do campo, valoriza o assentado. (ACAMPADO / ASSENTADO 06, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

A dimensão da socialização possibilitada nas salas de aula do Projeto aparece na fala de como mais relevante do que os próprios processos educativos: “Eu gosto de ler, de divertir... E se aprender, melhor ainda, né?!” (EDUCANDA 04, Entrevista em 04 de agosto de 2018). A socialização também assume importância pela capacidade de despertar novos sonhos, novos desejos. As pessoas passam a planejar e a projetar novas realizações para suas vidas. A possibilidade de sonhar, independente das realizações concretas, já é compreendida como Desenvolvimento, e a educação possibilita isso, segundo os sujeitos da pesquisa: “[...] a gente vê assim, que melhora a autoestima, a pessoa começa a ver novos horizontes, né? Mesmo tando de idade, ela acredita assim num futuro melhor, acredita que ela é capaz de aprender” (ACAMPADO / ASSENTADO 06, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Eu acho assim, que a educação possibilita a gente sonhar. [...] Creio, assim, que quando a gente tá estudando, quando você conhece pessoas, abre a mente, né?, aquilo te torna até uma pessoa mais alegre. Porque você tá se socializando. (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Os processos de socialização positiva, como os possibilitados no âmbito das ações educativas, são avaliados como capazes de gerar um movimento de saúde. A dimensão da saúde mental aparece frequentemente nas falas dos sujeitos, como um processo de saúde que impacta várias dimensões da vida.

Porque senão, uma pessoa de idade, ela fica em casa sozinha, ela começa a falar “Aah, eu não presto pra mais nada, eu tenho que morrer, e não-sei-o-que...” É perigoso até dar uma depressão, começa a adoecer, começa a pensar em coisas que não vai trazer benefício nenhum pra ela. E ela tendo aquela ocupação, “Opa, tal dia eu tenho aula com a *** [nome da Educadora], o que que será que ela vai passar lá?” Ela fica naquele pensamento, então ocupa a mente, e isso pode evitar até doenças numa pessoa de idade. E os que mais interessa por isso são pessoas de idade. (ACAMPADO / ASSENTADO 06, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

De acordo com alguns Educandos e Educandas, é necessário superar a noção de idade, que acaba funcionando como limitadora para que as pessoas realizem o que elas desejam realizar: “Se for pensar na idade também, você não faz nada, né? Porque fica só pensando “Não, eu tô velhinha, não adianta, eu não vou.” Não pode pensar assim, não.” (ACAMPADA/ASSENTADA 02, Entrevista em 04 de agosto de 2018). Superar isso é mencionado como um grande desafio, pois a idade se impõe frequentemente naquilo que as pessoas conseguem e não conseguem realizar. Ampliar as possibilidades de ação, mas respeitando as especificidades e limitações dos sujeitos, inclusive incorporando essas especificidades como componentes significativos nos processos, é considerado como fundamental para que Desenvolvam.

Nos espaços educativos, superar as barreiras impostas pela idade como limitantes dos processos de aprendizado é compreendido como uma importante dimensão do Desenvolvimento para os Educandos e Educandas, contribuindo para que se posicionem de outras formas diante da vida, do envelhecer e do próprio morrer. Mas é fundamental que esse processo seja consequência de um movimento de saúde e de vida, não de tristeza e resignação. É justamente disso que trata o conceito de *morte digna*, importante dimensão que completa o sentido de *vida digna*. Desenvolvimento é compreendido, nesse pensamento, como a possibilidade de viver e morrer com dignidade (AMARO, 2017).

Para alguns, os processos educativos assumem um papel “terapêutico”, contribuindo para mais qualidade de vida para os Educandos e Educandas. “Às vezes, no outro dia chegava, tava assim... Eles chegava meio desanimado... Aí botava trabalho, né? Ficava até

tarde conversando... Aí já tava animado...” (EDUCADORA 04, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Igual tem essa senhora mesmo, ela... Tinha dia que ela tava cansada, eu falava “Não, dona ***[nome da Educanda], não precisa a senhora ir, não.” Ela vinha pra poder conseguir dormir. Porque a aula era terapêutica, era uma forma de acalmar ela. Aí no dia que não tinha aula ela não dormia direito. Aí ela falava: “Eu quero que você faz a aula igual a semana passada, porque eu dormi tão bem!” (EDUCADORA 04, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Em todos esses casos, o fato de as pessoas se sentirem mais animadas ou encorajadas, de dormirem melhor após participar das aulas, de sentir os processos educativos como processos terapêuticos, mostram a dimensão da socialização nos processos educativos como promotora de movimentos de saúde e de bem-estar para essas pessoas. Tudo isso resulta em qualidade de vida, e a possibilidade de alcançar essa qualidade de vida é compreendida como Desenvolvimento.

Além disso, o acesso à educação acaba se revelando como uma das poucas atividades que esses sujeitos desempenham que é voltada exclusivamente para eles mesmos. Ou seja, o momento da aula é compreendido como um momento de cuidar de si, por pessoas que estão muito habituadas a cuidar de todos à sua volta e negligenciar a si mesmos.

Se fica desocupado, só vem pensando em família, é neto, é filho, aquela coisa toda... Vai ter uma ocupação de ser pra eles mesmos, né? Benefício só pra eles, que eles trazem assim, com isso vai melhorando a autoestima, melhorando o convívio. (ACAMPADO / ASSENTADO 06, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

No entanto, passar a fazer algo voltado para si mesmo não gera individualismo. A conexão com outras pessoas que estão tendo vivências similares, possibilitadas pelos processos educativos, contribui para que se crie uma rede de apoio mútuo. Esse processo, além de fortalecer as dimensões individuais uma a uma, fortalece também as dimensões coletivas, possibilitando novas conexões entre as pessoas e gerando novos movimentos de saúde e qualidade de vida nesses espaços.

[...] de repente ela [Educanda] tá lá na casa dela, ela não quer sair de casa, mas a escola vai lá, pra lá. Hoje é dia da aula na casa da *** [nome da Educanda], né?, junta todo mundo e vai lá, vai ser bom pra ela. [...] Já que ela não está com ânimo pra sair de casa, então vamos socializar junto com ela, né? Então vai lá todo mundo, e tem aquela aula lá na casa dela, pronto. Quando sair, eu tenho certeza que ela vai ficar um pouco mais alegre. E quando outra pessoa estiver assim, meio triste, aí “Vamos na casa de

fulano”, e chama ela: “Aah, *** [nome da Educanda]! Naquele dia você tava meio ruim, fulano veio na sua casa, hoje é ele que tá precisando”. “Então vamos lá na casa dele também!” É isso. (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Não é qualquer fazer educativo que possibilita realizar movimentos como esse. Mas a educação proposta dentro dos Projetos de Educação de Jovens e Adultos apoiados pelo Pronera, como Educação do Campo, possibilita que o fazer educativo se estabeleça em espaços que vão muito além de uma ‘escola’ ou de uma ‘sala de aula’, enquanto espaços físicos fixos. Todos os espaços são espaços de aprendizado, de trocas, de conexões, possibilitando um Desenvolvimento real dos sujeitos no âmbito individual e coletivo.

E essa educação aí, é tipo a educação do Paulo Freire, aquela libertadora, aquela educação que a gente não precisa ficar só entre quatro paredes. Nós podemos sair dela também. Né? Então eu creio que a educação é a base de tudo. (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Esses processos são responsáveis por fazer nascer uma vontade e até uma necessidade, após o fim do Projeto Tecicampo, de continuar havendo espaços de troca, de socialização e de interação. Assim, contribuem para que a construção, após o fim do projeto, de diversos outros espaços nos quais isso possa ser realizado. Foi esse o caso, por exemplo, da construção da feirinha dentro de um dos assentamentos, como importante espaço de socialização, idealizada pelo incentivo de uma das Educadoras e que beneficia aos Educandos, Educandas, Educadoras, Coordenadores Locais e a comunidade do assentamento como um todo.

[...] uma das educadoras, com isso despertou nela o projeto da feira. Aí hoje ela é uma das pessoas que tocam a feirinha aqui [no assentamento] [...] Toda terça e quarta-feira ela tá lá firme e forte, na banquinha dela, vendendo verdura. [...] Então assim, despertou nela também de unir, querer unir a comunidade através da feira, né? [...] Então é um ponto de encontro, onde as pessoas vai, compra verdura, conversa. Eu creio que foi uma coisa muito boa também. Interagir a comunidade (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Todos esses casos, exemplos e aspectos das contribuições do Projeto Tecicampo para o Desenvolvimento, vistos até aqui, surgem devido às ações realizadas no âmbito do Projeto e seus desdobramentos a partir da ação dos próprios sujeitos. Alguns resultados que extrapolam muito as consequências previstas dentro do definido pelo Programa exigem um tempo maior

para amadurecer e dar frutos dentro das realidades concretas. É sobre isso que trata a discussão a seguir.

4.2. O amadurecimento das transformações como Desenvolvimento

O Projeto Tecicampo encerrou suas atividades em Fevereiro de 2015. Nos quatro anos que sucederam o fim do Projeto, várias ações tiveram tempo de amadurecimento, tornando possível lançar um olhar sobre os acontecimentos e seus elementos. Mas se trata de um processo, e as transformações ainda estão em movimento e em andamento, como é característico de processos vivos, como este.

Ao voltar aos acampamentos e assentamentos onde havia salas de aula do Projeto Tecicampo, uma das questões que se destacam, logo à primeira vista, é o fato de as pessoas terem continuado a se organizar, enquanto coletividade, após o fim das aulas. Isso indica que em grande parte dos acampamentos e assentamentos onde o Projeto esteve presente, houve o fortalecimento e a consolidação das coletividades, reafirmando o potencial que os Projetos do Pronera têm de influir sobre a organicidade dos acampamentos e assentamentos (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Em alguns assentamentos e acampamentos, as coletividades se mantêm devido aos laços de amizade e solidariedade, um dos elementos que possibilitou a construção de diversos processos coletivos.

Eu acho que fortaleceu mesmo um vínculo. Teve um vínculo, assim, de afetividade, né? Porque a maioria das vezes a gente não tinha, assim, uma conversa, não tinha nada, né? Hoje a gente já encontra com alguns dos educandos, das educadoras, a gente já tem aquela roda de conversa, a gente já conversa. Não tinha nem amizade, né? Então eu creio assim que só de ter fortalecido a amizade já é um grande Desenvolvimento (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

As rodas de conversa são mencionadas como uma das atividades realizada durante o período de aulas e mantida após o fim do Projeto. Em alguns acampamentos e assentamentos, as plenárias semanais já faziam parte da rotina dos assentados e acampados. Em outros, a sala de aula contribuiu para que se criasse o hábito de reuniões periódicas, das quais participam não só Educandos, Educandas, Educadoras e Coordenadores Locais, mas toda a comunidade.

Nos assentamentos e acampamentos cuja rotina já incluía a reunião em plenárias periódicas, as discussões costumam girar em torno das agendas de luta, além de

encaminhamentos ou tomadas de decisão, e estão mais concentradas nas ações realizadas pelos movimentos sociais ou sindicais que atuam nesses espaços. No caso dos assentamentos e acampamentos onde a rotina de reunião periódica entre os sujeitos passa a ocorrer a partir dos processos educativos da sala de aula, foi possível perceber que a socialização entre os sujeitos constitui o elemento principal dessas reuniões.

Em alguns acampamentos e assentamentos, a socialização entre os sujeitos e a possibilidade de discutir temas diversos, fazendo descobertas e aprendizados, constitui o elemento principal, conferindo um caráter pedagógico ao processo de socialização.

E por isso a gente se reúne aí toda semana. [...] A gente faz muito isso. Né? É junto... E aí qualquer que seja o assunto, ah, alguém viu na televisão [...] “Aah, eu ouvi sobre isso, que que você acha?” E ali leva debate, duas horas, né? Descobre que não era nada, era só uma notícia falsa. Não, mas aí descobre que tem uma coisa, que tem sustância, que tem fundo, que aquilo precisa ser combatido, que aquilo precisa ser... Essas coisas aí... As descobertas são incríveis! (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Dentre as descobertas referidas como importantes expressões de Desenvolvimento, está um processo fundamental de compreensão, pelos próprios sujeitos, da realidade na qual estão inseridos, como acampados e assentados de Reforma Agrária. Nem sempre todas as pessoas que estão em um processo de luta pela terra tem uma clareza sobre o significado de cada um dos aspectos que envolvem essa luta. As pessoas vão em busca de terra para trabalhar e para viver, e os elementos que compõem a luta pela terra vão sendo apreendidos pelos sujeitos conforme vão entrando em contato uns com os outros. Também podem se dar conforme os movimentos sindicais e sociais atuantes vão realizando um processo de formação política com esses sujeitos, que permite a reflexão crítica sobre os processos vivenciados.

Nesse sentido, o Pronera tem um papel fundamental, pois se trata de uma educação que parte da própria realidade presente nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. Ou seja, não se trata de uma educação meramente adaptada a esse contexto, mas que nasce aí, em um processo que luta, ao mesmo tempo, pelo acesso à terra e à educação (CALDART, 2000).

A partir dos processos educativos que ocorreram no âmbito do Projeto Tecicampo, as pessoas foram capazes de aprender a ler e a escrever, mas também de dialogar e debater os temas que estavam presentes nas realidades existentes nos acampamentos e assentamentos. Assim, foram fazendo por si mesmas, principalmente nos momentos de troca possibilitados

pelo processo educativo, as descobertas e os aprendizados necessários para que pudessem posteriormente ir transformando a própria realidade e se Desenvolverem.

[...] esse processo de sala de aula e essa cultura de diálogo, de encontro, de conversar sobre a própria vida, de pensar saídas, alternativas pros problemas que eventualmente surjam. [...] as pessoas adotaram isso como a prática, como a força política, como um instrumento, como uma ferramenta de superação das condições que tinham. Acho que era disso que se tratava um processo de alfabetização como esse, né? (MONITOR 02, Entrevista em 26 de agosto de 2018).

Dentro das pautas, quando a gente ia pra escola, primeiro a gente queria que as pessoas aprendessem a assinar o nome, essa era a proposta da escola, mas não era só essa, era agregar conhecimento[...]. Porque a gente precisava de um processo de libertação pra entender o que que era a Reforma Agrária. A gente entendia que era estar acampado, que alguém coordenava, e que no final do mês a gente pagava por isso, e só. E a escola trouxe essa libertação pra gente. E ninguém chegou aqui e deu uma receita. (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

As temáticas trabalhadas com as Educadoras, os Coordenadores Locais e Monitores do Projeto Tecicampo durante os processos formativos, especialmente durante os cursos de formação, contribuiram para semear nesses sujeitos a vontade por buscar compreender algumas das questões que permeiam a sua vivência cotidiana, inclusive a luta pela terra. No entanto, não era algo que estava dado, mas que foi sendo construído pelos próprios sujeitos, nos mais variados espaços, sendo a sala de aula um dos espaços fundamentais, nesse sentido: “Nesse momento da aula a gente caminhava por todos os caminhos, e nesse momento a gente queria entender o que era a Reforma Agrária.” (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

No processo de compreensão dos diversos elementos que fazem parte da luta pela Reforma Agrária, os sujeitos consideram como importantes as descobertas coletivas que levaram a uma compreensão, por exemplo, do significado do próprio movimento sindical.

E aí alguém contou do sindicato. Por que que existe um sindicato? A gente não sabia nem o que era sindicato. Né? O dia, a primeira vez que a gente ouviu falar o que era CONTAG, o pessoal falou “Meu Deus, o que que é isso, mesmo?” Né? “Confederação de quê?” Nós não sabia nem o que que era confederação. (EDUCADORA 03, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Segundo relatos, durante os momentos de aprendizado coletivo, passaram a entender o funcionamento de elementos como a contribuição sindical, por exemplo. A partir disso, se

tornam capazes de pensar criticamente sobre questões que antes não estavam tão claras e, então, começam a participar, de forma qualificada e consciente, dos processos que ocorrem dentro dos acampamentos e assentamentos, inclusive das tomadas de decisão.

Então essas coisas, “Por que que a gente tem que pagar? Se [a Reforma Agrária] é uma Política Pública, por que que eu tenho que pagar todos os meses?” Então assim, tem algumas obrigatoriedades que a gente se sentia um pouco lesada. E aí num teve ninguém que chegou e contou pra gente, né?, nem eu fui atrás de uma receita. Mas foi nesses diálogos, com aquilo que o Pronera deu pra gente, de conteúdo, quando a gente foi começando a aprender sobre direitos, sobre cidadania [...] (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Nos acampamentos e assentamentos mais recentes ou ainda não muito consolidados, isso é de fundamental importância, pois vai contribuir para a construção de uma identidade coletiva consciente, da qual os sujeitos participam, de fato, enquanto coletividade. Ao mesmo tempo, esses processos que surgem nas dinâmicas coletivas alimentam as ações educativas e são alimentados por elas.

E aí, às vezes a gente não sabia muito por que caminho ir, aí a gente reunia e queria ouvir a história um do outro. “Dona *** [nome da Educanda], hoje a senhora vai falar lá do seu Ceará.”, “Você hoje vai falar do seu Piauí.” E aí, através dessas histórias, a gente ia trazendo o elemento para aquela palavra chave, geradora da alfabetização, mas também “Qual é o processo que eu tenho que fazer pra mim ter um pouco mais de cidadania? Pra não ser tão insalubre, da maneira que a gente vive?” Então a escola trouxe isso pra gente. (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

O compartilhamento das experiências e das histórias de vida, a partir do trabalho com os conceitos integradores de Identidade e Territorialidade, no âmbito das ações educativas do Projeto, mas também como parte do processo de socialização entre os sujeitos, possibilitou um caso referido como um exemplo emblemático de apropriação da identidade pelos próprios sujeitos, se configurando como uma expressão de Desenvolvimento para esses sujeitos.

Como parte das atividades pedagógicas, foram realizadas em vários acampamentos e assentamentos a “Festa dos estados” ou “Feira das Regiões”, uma proposta de atividade pedagógica que, com algumas variações de elementos de um acampamento ou assentamento para outro, consistiu na apresentação de elementos típicos das regiões e estados de origem dos Educandos, Educandas, Educadoras e Coordenadores Locais.

Os sujeitos apresentaram elementos da história, da cultura, do modo de vida, da alimentação, entre outros aspectos, de seu lugar de origem, fazendo um resgate de identidades

e territorialidades desses locais. Isso despertou, em alguns dos sujeitos, a vontade de retornar às origens, fazendo um movimento de voltar para a terra natal.

Teve uma mãe e uma filha que quando a gente fez a Festa dos Estados foi interessante, né? A gente perdeu elas, mas elas se descobriu ali, quando a gente fez a Festa dos Estados. E elas são de Recife, e aí a gente construiu a história, né? Além da história, não só da comida, mas a *História*. E aí quando terminou ela chegou chorando e falou assim: “Aah, depois de tudo que eu ouvi sobre o meu estado, eu quero ir m’embora! [...] A gente quer ir embora, a gente descobriu que a gente tá no lugar errado, que a nossa terra é o Pernambuco, e eu vou embora!” Então ela fala muito da questão da escola. [...]“Nossa, a melhor coisa foi estudar. Eu descobri que não devia ter saído da minha terra, do meu Pernambuco.” (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Essa apropriação da identidade, no sentido de reconhecê-la e reafirmá-la, faz com que as pessoas se tornem capazes de fazer escolhas, redirecionando a própria vida, com consciência da escolha que se faz. Os que fizeram esse retorno à terra natal atribuem à sala de aula o papel de resgate da identidade, e caracterizam esse processo como uma importante expressão de Desenvolvimento possibilitada pelos processos educativos, mas principalmente pelo compartilhamento de experiências e pela solidariedade presente no acolhimento proporcionado pelo fortalecimento dos laços coletivos.

Outro exemplo emblemático discutido pelos sujeitos da pesquisa se relaciona à adoção de práticas de economia solidária. Os relatos sobre esse processo ajudam a entender de que forma as ações educativas no âmbito do Projeto Tecicampo contribuíram para que as reflexões dos sujeitos, após um tempo de amadurecimento, possibilitassem expressões de Desenvolvimento que extrapolam as consequências mais diretas de um projeto como esse.

O Caderno do Currículo do Projeto Tecicampo apontava para o trabalho com os conceitos integradores de Sustentabilidade e Solidariedade, visando tratar de temáticas como a geração de renda e a economia solidária (TECICAMPO, 2014). Foram realizadas oficinas para possibilitar espaços de troca dentro dessas temáticas. No entanto, não houve tempo hábil durante a execução do Projeto para que fosse realizado um processo mais aprofundado sobre essas temáticas em todos os polos e municípios onde o Projeto foi executado.

Ainda assim, foram relatadas práticas bem sucedidas de economia solidária, como importante expressão de Desenvolvimento, mas também como processo pedagógico que possibilitou aos sujeitos fazer novas reflexões e, a partir dessas reflexões, alimentar novas práticas. Essas práticas ocorrem após o fim do Projeto Tecicampo, é uma construção dos próprios sujeitos envolvidos.

Alguns atribuem às oficinas que ocorreram durante o Projeto Tecicampo o contato inicial com a temática, tendo o posterior amadurecimento dessas ideias resultado na execução das práticas de economia solidária. Para outros, o fortalecimento das coletividades foi responsável por essas práticas, tendo a contribuição do Projeto Tecicampo nesse sentido sido propiciar as condições para esse fortalecimento: “[...] a gente queria muito se aprofundar um pouco mais na economia solidária. No Pronera devia ter essa matéria. Lá do nosso jeito a gente a gente pratica. A gente criou uma moeda, a gente faz feira de troca” (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Em um dos locais onde havia uma sala do Projeto Tecicampo, houve a criação de uma moeda social como forma de intermediar as trocas durante as feiras. Além de se constituir em uma prática de economia solidária construída coletivamente pelos próprios Educandos, Educandas, Educadora e outros acampados ou assentados, também se revela como um importante processo de reflexão coletiva, que possibilitou aos sujeitos, dentre outras coisas, compreender por si mesmos o funcionamento de aspectos do sistema capitalista.

Quanto a isso, explicam que, no início do processo de estabelecer a moeda social¹⁷ e as feiras de troca, as pessoas contribuíram voluntariamente com algum objeto, roupa, calçado, livro ou qualquer outro bem que pudesse ser útil para alguém do acampamento ou assentamento. São esses os produtos ‘comercializados’ durante a feira de troca. A cada uma das pessoas é dada, então, uma mesma quantia do ‘dinheiro’, no caso a própria moeda social criada pelos sujeitos, que é utilizada na aquisição dos produtos disponíveis na feira.

[...] todo mundo se orgulha disso: [...] a gente conseguiu entender o que que é o juro fazendo a feira de troca. Porque quando nós abre uma feira, é o mesmo tanto de dinheiro para todo mundo. Todo mundo vai, até pela igualdade, todo mundo começa a feira com o mesmo valor financeiro na mão. É um dinheirinho de mentira, que a gente criou, né? (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Durante as feiras posteriores, os sujeitos repetem o ato de doar coisas das quais não precisam mais e que podem ser úteis para alguém, sendo que os próprios donos determinam qual o valor do produto. Nas feiras, os produtos são comercializados exatamente pelo mesmo preço com os quais foram deixados. Ou seja, não existe um sistema de obtenção de lucros no funcionamento das feiras ou da moeda social, como ocorre no sistema capitalista.

¹⁷ Como forma de preservar a identidade dos sujeitos, o nome da moeda social não será mencionado.

Assim, a moeda social é movimentada dentro do próprio acampamento ou assentamento, criando uma economia local com características próprias. Além disso, a moeda não perde seu valor conforme as feiras ocorrem, justamente porque não se baseia na obtenção de lucros. Pelo contrário, os sujeitos defendem que no decorrer das feiras de troca a moeda foi ficando cada vez mais forte: “E aí a gente fez uma, fez duas, fez três, e a gente percebeu que cada vez o dinheirinho ficava mais forte, e que aquilo tudo circulava entre a gente, né?” (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Ao constatarem que a moeda social não foi perdendo o valor no decorrer das feiras, os sujeitos começam a comparar os processos vivenciados na experiência de economia solidária com o que acontece com o dinheiro na economia convencional. Assim, começaram a refletir sobre questões como o funcionamento dos juros, a inflação e os próprios mecanismos do sistema econômico capitalista, no qual o próprio dinheiro gera dinheiro.

Porque para mim pegar o dinheiro, eu, por exemplo, deixo uma coisa no ‘banco’¹⁸. Quando o ‘banco’ traz aquilo para o pregão, o meu dinheiro não perdeu o valor. Né? E aí um dia alguém questionou: “Mas como que no Banco perde?” “Aah, não sei...” Aí abriu uma discussão, aí alguém falou: “Aah, mas é porque o banco... antigamente você penhorava uma casa... Aah, mas agora não se penhora a casa, você penhora o próprio dinheiro.” Então se eu pego 10, eu tenho que devolver 20. Então é dinheiro pagando dinheiro. Aah, então é isso que é juro?! Quando o dinheiro cria esse volume por cima... (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

A compreensão desses processos fez com que os acampados e assentados, especialmente os Educandos e Educandas, se sentissem satisfeitos e orgulhosos, tanto por serem capazes de transformar as realidades de forma positiva quanto pela capacidade de refletir conscientemente sobre as vivências, enquanto sujeitos que até pouco tempo faziam parte das estatísticas de analfabetismo, e agora superam o analfabetismo não só pela leitura da palavra escrita, mas pela leitura crítica dos próprios processos vivenciados e, portanto, uma leitura crítica do mundo (FREIRE, 1989).

É fascinante, você ver uma comunidade aonde as pessoas não tiveram acesso à escola, e que a maioria, porque hoje não, mas assim no começo, é... Uns 80% não sabia assinar o nome, e as pessoas começam a fazer essas descobertas. Né? (EDUCADORA 03, Entrevista em 13 de julho de 2018).

¹⁸ Aqui, ‘banco’ significa a instituição informal criada pelos sujeitos para mediar as ações de economia solidária. Já o termo Banco, com letra maiúscula, se refere às instituições financeiras convencionais e oficiais

É nesse ponto de contato entre o que é a alfabetização e letramento, enquanto capacidade de leitura e escrita, e o que é a capacidade de leitura crítica do mundo, que gera reflexão e ação concreta de transformação da realidade, que os sujeitos identificam Desenvolvimento. Não basta aprender a ler e escrever: é necessário que esse conhecimento e essas habilidades adquiridas possam servir como instrumentos de transformação, de modo que os próprios sujeitos sejam capazes de agir sobre as realidades e transformá-las (FREIRE, 1989).

Essa transformação, que envolve solidariedade, mas também exercer uma economia baseada na troca, em uma proposta diferenciada de economia local, para o bem-estar das pessoas envolvidas, sem que haja interesse na obtenção de lucros, também é uma importante expressão de Desenvolvimento. Aqui, o Desenvolvimento funciona em benefício das pessoas, não gira em torno do capital ou do crescimento econômico (AMARO, 2013), como ocorre no desenvolvimento capitalista.

Outro processo que, segundo os entrevistados, foi estimulado pelos conteúdos trabalhados durante as aulas no Projeto Tecicampo e tiveram consequências relevantes que possibilitaram Desenvolvimento, foi a gestão do lixo nos acampamentos e assentamentos. A experiência dos sujeitos da pesquisa com a gestão do lixo mostra processos que envolvem solidariedade, coletividade, consciência ambiental, geração de renda, dentre outros elementos, que mostram um movimento desses sujeitos na contracorrente do sistema econômico capitalista.

Os sujeitos relataram que, no início, não havia coleta de lixo no acampamento ou assentamento, nem nas chácaras próximas. Depois de contatos e negociações com a administração da cidade ou município, foi possível estabelecer dias semanais de coleta do lixo pela companhia responsável pelo serviço de coleta. O que se pensava que seria algo positivo acabou gerando um acúmulo de lixo na entrada do acampamento ou assentamento, com insetos e mau-cheiro.

O problema exigiu uma série de ações executadas coletivamente para ser solucionado. Em primeiro lugar, os sujeitos perceberam que era necessário diminuir a quantidade de lixo gerado. A primeira ação nesse sentido foi a construção coletiva de minhocários, além de outros espaços coletivos, para realizar a compostagem dos resíduos orgânicos. O biofertilizante obtido na compostagem é utilizado para adubar as árvores frutíferas e outros cultivos alimentares, em especial nos lugares onde está sendo trabalhada a recuperação do solo. Os materiais recicláveis são doados para uma cooperativa de reciclagem, e os materiais

que podem ser reaproveitados são recuperados e reutilizados no próprio acampamento ou assentamento. Assim, a quantidade de resíduos que são descartados e coletados para seguir em direção ao aterro sanitário é mínima.

Os materiais... Esses que a gente usa na casa da gente, às vezes uma cadeira que quebra, um sapato que não tá servindo pra um, que estragou, a gente procura sempre as pessoas mais habilidosas pra recuperar esse material. E sempre uma segunda pessoa tá reaproveitando. A cama não serve pra um, ela é concertada e serve pro outro. A roupa que não serve pra um, serve pra outro. É concertada e sempre serve pro outro. Com esse modelo de reaproveitamento, então a gente tem muito pouco resíduo, muito pouco descarte. (EDUCADORA 02, Entrevista em 24 de julho de 2018).

A gestão do lixo e a limpeza e conservação das áreas coletivas são feitas durante mutirões, dos quais todos participam, o que tornou os espaços limpos. Um ambiente limpo e com hortas e jardins contribui para a qualidade de vida dos acampados ou assentados, que consideram esses processos como expressões importantes de Desenvolvimento nos acampamentos ou assentamentos.

Além disso, a compostagem de matéria orgânica, de doação de material reciclável para cooperativas externas ao acampamento ou assentamento, a restauração de objetos que ainda podem ser utilizados e doação para alguém que precise, são todas ações que mostram uma preocupação dessas pessoas em preservar os recursos naturais, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma mentalidade de solidariedade, de bem estar coletivo desinteressado em lucros ou vantagens, em sintonia com o bem comum. E isso, para essas pessoas, é Desenvolvimento.

Outra dimensão do Desenvolvimento destacada como fundamental pelos sujeitos da pesquisa se refere à superação de desigualdades e construção da igualdade nos acampamentos e assentamentos. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa, especialmente as mulheres, sejam elas Educandas, Educadoras, Coordenadoras Locais e Coordenação do Projeto Tecicampo, apontaram a construção da igualdade entre homens e mulheres como condição básica necessária para que houvesse um Desenvolvimento real nesses espaços.

Nesse sentido, é importante lembrar que os altos índices de analfabetismo no campo são resultado de exclusão histórica, e muitos Educandos e Educandas relatam que não tiveram a oportunidade de frequentar os bancos escolares porque tinham que trabalhar desde muito jovens para ajudar no sustento da família. No caso das Educandas, além de também ter que trabalhar desde cedo para contribuir com o sustento das famílias, ao terem uma oportunidade

de acessar a educação na vida adulta, muitas relatam que também foram tolhidas desse direito por seus maridos.

Quando eu casei, eu nunca tive numa escola. Aí aonde eu fui morar era perto de uma escola. Aí eu via aquele povo entrando naquela escola, eu digo [...] Pro meu ex-marido [...]: “Eu quero estudar.” Ele disse: “Mas você não vai estudar, não.” Eu digo: “Por quê? Eu tô vendo gente mais velho estudando lá, por quê que eu não posso estudar?” [...] Aí passou, passou, eu digo [disse]: “Um dia eu vou estudar!” Aí veio o Pronera pra cá. Aí de que agora? Aí fui estudar. Aprendi... E eu aprendi muita coisa, entendeu? (EDUCANDA 07, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Assim, muitas das Educandas acessaram um processo de educação formal pela primeira vez durante o Projeto Tecicampo, e outras têm a oportunidade de voltar a estudar após muitos anos distante de processos educativos formais. Infelizmente, houve Educandas que novamente tiveram o direito à educação impossibilitado por seus maridos, mesmo no âmbito do Projeto Tecicampo. Ainda no decorrer do Projeto, foram muitos os relatos de evasão de Educandas porque os maridos não permitiam que frequentassem a sala de aula: “Eu lembro que tinha aquelas coisas de machismo, né? Que não deixava a mulher sair porque ela ia ficar fora da cozinha, tinha que voltar correndo para casa. Né, então isso foi também um desafio cultural” (COORDENADORA 02, Entrevista em 20 de agosto de 2018).

A partir da constatação de que o machismo impedia que muitas mulheres tivessem acesso ao direito básico de educação nos acampamentos e assentamentos, diversas questões relativas aos direitos das mulheres começam a ser discutidas nas salas de aula, ainda durante o Projeto, principalmente por Educadoras e Educandas.

Educadoras relatam que um dos principais e mais urgentes desafios foi trabalhar no combate à violência contra as mulheres. A sala de aula é um importante espaço de acolhida dessas mulheres vítimas de violência doméstica nos acampamentos e assentamentos. O fortalecimento da dimensão coletiva nesses espaços contribuiu para que se formasse uma rede de apoio às mulheres, algumas das quais passam a adotar uma postura de enfrentamento à violência.

Aí eu volto lá, de novo até nessa questão dos relacionamentos. Aqui no nosso meio tinha mulher que apanhava todo dia. E que, a partir disso, tem uma que encerrou o casamento, e tem uma que não encerrou, mas ela soube se impor, e dizer que não, que... ela queria continuar, construir a família junto, mas ela não tava disposta mais a apanhar [...]. O fortalecimento desse estar junto, e ela saber que nesse momento ali, que ela vinha para a aula, ela podia partilhar essa história e ser acolhida, fortaleceu ela a ter essa reviravolta em casa, né? (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Tinha um casal. [...] Esse casal “levava a roupa suja pra lavar” na sala. [...] O dia que ele bebia, ela chegava, descascava nele na sala. [...] Ela vivia num barraco, e ele em outro. Porque devido à bebida ele era agressivo e ela não vivia mais com ele. (EDUCADORA 01, Entrevista em 21 de junho de 2018).

O enfrentamento à violência contra as mulheres é considerado pelos sujeitos da pesquisa como uma importante dimensão do Desenvolvimento nos acampamentos e assentamentos, pois enquanto não se superasse a questão da violência contra as mulheres em cada família, também não seria possível construir outros movimentos de conexão e de respeito entre os sujeitos e de fortalecimento das coletividades nesses espaços.

Eu acho que ele [o acampamento / assentamento] está Desenvolvido quando a gente... quando eu digo ‘a gente’ é porque eu me incluo, mesmo eu nunca tendo praticado uma violência, mas eu convivia com pessoas violentas... Então, quando a gente teve consciência que a violência destrói [...]. (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Embora os sujeitos não necessariamente façam uso de termos que classifiquem os vários tipos de violência que costumam ser praticados contra as mulheres, reconhecem que não se trata somente da superação da violência física, mas também de tantas outras formas de violência, como a psicológica, patrimonial, moral, etc. Assim, acreditam que o Desenvolvimento real nos acampamentos e assentamentos só é possível se todas essas formas de violência forem mitigadas, e se forem construídos mecanismos de superação das desigualdades em todos os âmbitos, mas especialmente a desigualdade de gênero.

Então esse agricultor tem que ter acesso ao crédito, acesso à assistência técnica e também [para chegar] até o desenvolvimento, a igualdade de gênero, também. Que parece que é bobagem, mas isso é fundamental. A superação das desigualdades. E uma delas é a superação d[a desigualdade de] gênero, porque muitas histórias ali que acontecem: a mulher trabalha, o homem vai e gasta tudo. Então ainda é necessário olhar para esse lado aí. Então o desenvolvimento ele tem essa parte técnica da produção agrícola, a produção... E, sei lá, buscar um equilíbrio (COORDENADORA 02, Entrevista em 20 de agosto de 2018).

Assim, os processos educativos contribuíram para que fossem construídos espaços de combate à violência contra as mulheres e, a partir disso, também abriu espaços para que outras questões sobre os direitos das mulheres e a igualdade de gênero pudessem ser debatidas nos mais diversos espaços nos acampamentos e assentamentos, extrapolando os espaços das salas de aula. Inclusive, esses espaços se mantêm, ainda hoje, como importantes espaços de

diálogo, dos quais participam tanto as mulheres quanto os homens. A participação dos homens é considerada fundamental, pois só é possível construir igualdade entre homens e mulheres se os homens também se responsabilizarem pela desconstrução dos mecanismos de desigualdade e se comprometerem com a construção da igualdade em todos os espaços de vida, inclusive em casa, na sala de aula, nos espaços coletivos, etc.

A gente trabalhou muito isso, nessa época, desde essa época. É claro que hoje a gente continua trabalhando, né? Nos direitos da mulher. [...] Aqui, tem um encontro [...] Mas assim, é um encontro de mulheres, mas o portão é aberto, os homens vêm. E participa do debate a mesma coisa, né? Então... Isso sim trouxe essa autonomia, assim. Essa parceria, saber dessas responsabilidades... (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Os sujeitos da pesquisa refletem sobre a importância de trabalhar processos educativos que contribuam para que as mulheres se fortaleçam e busquem por seus direitos, mas acima de tudo, que esses processos educativos contribuam para que os homens sejam parte do processo de construção da igualdade de gênero: “A gente tem que trabalhar pra que as nossas filhas busquem os direitos delas. [...] Mas às vezes a gente esquece de educar os nossos filhos para essas mulheres que a gente tá educando” (ACAMPADA / ASSENTADA 08, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Assumir a bandeira de luta por igualdade entre homens e mulheres nos acampamentos e assentamentos significou perceber o problema da desigualdade como uma construção cultural, e trabalhar no sentido de desconstruir as estruturas que impedem a mudança de mentalidade. Esse processo de desconstrução precisa envolver a todos, homens e mulheres, pois embora as mulheres sejam mais frequentemente vitimadas pelo machismo e pela desigualdade de gênero, também não estão imunes a internalizar as noções que as aprisionam, pois são parte da sociedade que perpetua a desigualdade.

Depois, romper a barreira do machismo, foi uma segunda coisa muito grande. E aí quando fala no machismo a gente não tá falando só do grupo masculino, porque é das mulheres também. A história da mulher machista é assim: ela defende aquela teoria que o homem colocou porque na verdade ela acha que tá certo. Então você desconstruir isso... Não dá pra chegar e construir, primeiro você tem que desconstruir o negócio, arrancar tudo, deixar ele limpinho, pra depois você ir... Fazer outra construção ali (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

A sociedade brasileira tem vivenciado um intenso processo de legitimação das desigualdades por meio de um discurso que busca utilizar argumentos diversos, inclusive

religiosos, para embasar as práticas de violência contra as mulheres, sob a forma de submissão das mulheres às vontades dos homens, em um processo de negação da existência dessas desigualdades ou minimização e naturalização de seus efeitos. As pessoas que estão nos acampamentos e assentamentos também não estão imunes a esses processos, tendo esse sido considerado um desafio muito grande na construção da igualdade de gênero nesses espaços.

A gente tá falando que a mulher ser violentada pelo fato de ela ser fêmea tá errado. Então é isso que a gente quer. Não: “Você tá desconstruindo a bíblia, a bíblia diz que a mulher tem que ser submissa”... Né? E aí as outras pessoas fala “É verdade... Mas ela mostrou na bíblia que é verdade. A gente tem que obedecer o marido...” Aí eu falei, “Tá, você sai, faz a diária o dia inteiro, chega em casa cansada, aí o seu marido acha que você tem que fazer tudo, e ele ainda se acha no direito de te espancar. A bíblia tá falando disso? A bíblia não tá falando disso, meu bem.” Então você tem que desconstruir primeiro tudo isso, pra depois você construir essa igualdade, né? Então é... É muito, muito desafiador... (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Trabalhar na desconstrução dessa mentalidade é especialmente difícil porque as raízes do machismo e do patriarcado são muito profundas, o que exige que as pessoas estejam alertas e muito conscientes dos mecanismos de opressão que se revelam dentro dessa mentalidade.

Às vezes eu percebo que aquele homem que é mais machista comigo, por exemplo, mas ele me respeita muito, ele quer muito meu bem. Mas ao mesmo tempo ele acha que ele não pode afrouxar comigo porque eu sou mulher (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Apesar dos importantes avanços que foram realizados nos acampamentos e assentamentos quanto à mitigação da violência contra as mulheres e construção da igualdade nesses espaços, os sujeitos afirmam que esse processo não acabou, e ainda é uma constante luta em cada espaço da vida: “Mas a gente sofre com o machismo muito, até hoje. É tanto lá na parte do governo, na parte dos Movimentos Sociais, que não reconhece a mulher como liderança.” (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

A constatação da existência de estruturas ainda muito machistas dentro dos próprios movimentos sindical ou social veio acompanhada da percepção de que as estruturas que lutam para manter a hegemonia de homens sobre mulheres é a mesma estrutura que prefere que os sujeitos mantenham-se analfabetos, de modo que seja mais fácil manter um controle sobre essas pessoas. Há relatos de que esse era o caso em vários acampamentos e assentamentos ainda durante o Projeto, o que se constituiu em um grande desafio para a realização dos

processos educativos. Os sujeitos afirmam que esse ainda é o caso em alguns acampamentos e assentamentos, impondo entraves ao processo de consolidação das ações coletivas e ao Desenvolvimento dos sujeitos.

A pessoa que coordenava [o acampamento ou assentamento] não concordava que as pessoas fossem estudar. Achava que essa partilha de conhecimentos é ensinar coisa demais, é inventar moda... Com aquele mesmo patriarcado lá do passado, ainda mais se isso era liderado por mulher. (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Apesar das adversidades, o papel das mulheres, especialmente das Educadoras, é reconhecido como de fundamental importância para que as ações do Projeto Tecicampo fossem bem sucedidas e contribuíssem para a concretização das expressões de Desenvolvimento nos mais variados âmbitos da vida dos sujeitos. Muitas vezes as Educadoras e Coordenadoras locais, pela própria natureza do trabalho desempenhado, passaram a ocupar lugares de liderança nos acampamentos e assentamentos.

Eu acho que fica uma coisa muito importante, assim, que todo[a] educador[a] assume, de uma forma ou de outra, um papel de liderança na comunidade. Então o[a] educador[a] tem que ser um[a] líder, se não, ele[a] vai se tornando, nesse processo. Acho que isso é uma aprendizagem. A liderança, ela também ainda não tá dada, ela vai tornando. E eu acho que eu vi muita Educadora se vendo e se percebendo aos poucos nesse processo, inclusive, né? Acho que essa é uma grande questão. (MONITORA 01, Entrevista em 05 de julho de 2018).

Isso significa, muitas vezes, que essas Educadoras e Coordenadoras Locais acabam por se colocar na linha de frente no enfrentamento às desigualdades nesses espaços. Por um lado, isso acabou por gerar ações que fortaleceram a dimensão coletiva, especialmente por consolidar o trabalho exercido pelas mulheres nesses acampamentos e assentamentos. Por outro lado, em muitos lugares isso gerou reações extremas na disputa por poder, o que colocou algumas dessas mulheres em uma posição vulnerável, especialmente em casos de uso das mais variadas formas de violência nas disputas por poder.

Eu sofri e sofro com o machismo muito aqui. [...] Nós ficamos de 2010 à 2015 na coordenação de homens, então a gente conseguiu fazer o Pronera andar, mas com muitas dificuldades, porque achava que as mulheres estavam tomando força, e eu acredito que tomaram, sim. Né? Não só eu e *** [Nome da Educadora 03], como educadoras, mas as educandas também se empoderaram, e foi aqui na sala de aula que a gente tomou conhecimento que a gente era muito explorada, e que agente nunca ia a lugar nenhum se

continuasse daquele jeito. Então esse momento disso... Essa é uma superação [...]. (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Embora ainda esteja longe de acabar a luta para desconstruir a desigualdade e estabelecer as condições necessárias para que a igualdade possa ser construída, os sujeitos da pesquisa afirmam o importante papel que as mulheres tiveram e continuam tendo nos processos de transformação e real Desenvolvimento.

As mulheres foram protagonistas dos processos educativos, especialmente, mas não somente, no papel de Educadoras do Projeto Tecicampo. Contribuíram para que as outras mulheres nos acampamentos e assentamentos, não apenas as Educandas, começassem a refletir sobre seu papel e sua situação na sociedade, e a construir os mecanismos que lhes permitissem superar essa condição, de modo a se Desenvolver, de fato. Todo esse processo resultou, dentre outras coisas, em uma maior participação das mulheres nos processos coletivos, incidindo também sobre os processos de tomada de decisão.

Uma maior participação das mulheres nos processos de tomada de decisão dentro dos acampamentos e assentamentos acaba chamando a atenção sobre questões que afetam diretamente a vida das mulheres, mas sobre as quais os homens raramente têm que pensar. O resultado é que as ações passam a ocorrer em âmbitos que recebiam pouca ou nenhuma atenção antes.

É esse o caso das decisões ou bandeiras de luta que afetam diretamente o bem-estar das crianças e adolescentes nos acampamentos e assentamentos. Nesse sentido, foram relatadas a construção de brinquedoteca e espaços de ciranda para as crianças acampadas ou assentadas. Ademais, os espaços nos acampamentos e assentamentos onde ficam as *Arcas das Letras*¹⁹ têm sido utilizados como importante espaço para incentivar o gosto pela leitura entre as crianças e adolescentes.

Além disso, Educadoras e Educandas apontam que a ação conjunta entre as acampadas ou assentadas contribuiu, por exemplo, para que todas as crianças conseguissem vagas nas escolas mais próximas, assim como o transporte escolar, elevando a qualidade de vida dessas crianças, que passam a não ter que caminhar distâncias tão longas para chegar à escola e voltar ao acampamento ou assentamento. Também foram realizadas campanhas para obter o material escolar de todas as crianças e adolescentes, algo que, infelizmente, dificilmente seria

¹⁹ Programa de Bibliotecas Rurais do antigo Ministério do Desenvolvimento Agrário, continuou na Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD), após o desmonte do MDA em 2016.

priorizado nas decisões coletivas se as agendas de luta e os processos de tomada de decisões estivessem somente nas mãos dos homens acampados ou assentados.

É também a partir da ação de mulheres comprometidas com o bem-estar de todos os sujeitos que as crianças e os adolescentes passaram a ter um outro tipo de relação com a terra e com a identidade de acampados ou assentados de Reforma Agrária, fortalecendo os laços dessa geração com o campo enquanto espaço de vida.

Se você fizer uma roda ali com os adolescentes, você vai ouvir, essa mesma força da música, você vai ouvir neles. Esse desejo de estar lidando com a terra, esse desejo de... Esse resgate de comunidade! Porque nós estamos em Brasília, mas aqui dentro[...] tem a questão da comunidade, da família, do querer partilhar, do querer ser... que a gente conseguisse ser sustentável e solidário. (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Isso mostra que um Desenvolvimento real só é possível se todos e todas, enquanto indivíduos e enquanto coletividade, tiverem as mesmas possibilidades de ação e a mesma igualdade nas tomadas de decisão dentro dos acampamentos e assentamentos. A construção da igualdade de gênero se apresenta, para os sujeitos envolvidos, tanto como expressão de Desenvolvimento quanto como condição necessária para se alcançar esse Desenvolvimento.

Uma das perguntas feitas durante as entrevistas para a obtenção de dados desta pesquisa girava em torno dos sonhos, desejos e planos para o futuro dos sujeitos da pesquisa. As respostas a essa pergunta, invariavelmente, traziam o desejo que os sujeitos têm de dar continuidade aos seus processos educativos, seja pela continuidade de projetos do Pronera nos polos, seja pelo acesso à educação nas escolas das redes municipais ou regionais de ensino, seja pelo acesso a outros processos educativos que não envolvem necessariamente a educação formal. A contribuição do Projeto Tecicampo na adoção de uma “cultura de estudar” também fez parte do que esses sujeitos consideram como relevante para que pudessem se Desenvolver.

Talvez essa seja a maior contribuição dos projetos do Pronera para o Desenvolvimento das pessoas que fazem parte desses projetos: o despertar da vontade de aprender, de estar sempre em processo de aprendizagem. Isso não se restringe ao Pronera: é uma marca da Educação do Campo, cujas ações têm a capacidade de criar, nos lugares e nas pessoas por onde passa, uma “cultura de estudar”, um hábito de se manter em constante processo de aprendizagem (CALDART, 2000).

Ao falar sobre o desejo de continuar estudando, o que fica claro na fala dos sujeitos é que isso não está relacionado necessariamente à vontade de obtenção de níveis de escolaridade mais avançados, embora, para alguns, isso também seja importante. O desejo

maior dessas pessoas, na verdade, parece estar relacionado à sede por conhecimento, à vontade de continuar aprendendo. O aprender, em si, passa a ser uma parte muito importante da vida das pessoas, e elas atribuem a isso um valor muito grande.

A pessoa que depois que ela aprender a assinar o nome, ele já vai ter outras vontade. De aprender, cada dia aprender mais. Então aí é a importância desse projeto na nossa comunidade. Que vai sempre incentivando, que a pessoa, na medida que vai aprendendo, vai interessando cada vez mais. (EDUCANDO 06, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Você sabe por quê que eu quero estudar? É porque eu não tive oportunidade quando eu era jovem e nem criança. Então agora, quando aparecer a oportunidade, eu vou cair dentro da sala de aula e eu não vou sair mais. E eu vou aprender. [...] Nem que seja bem velhinha de bastão, mas eu vou estar lá! [...] É o meu desejo. Estudar até... Até eu morrer. (EDUCANDA 07, Entrevista em 13 de julho de 2018)

Nesse sentido, os sujeitos consideram que o Projeto Tecicampo foi de fundamental importância nos acampamentos e assentamentos nos quais esteve presente, pois sem isso, dificilmente teriam sido geradas as condições necessárias para que as pessoas se encontrassem, construíssem coletivamente os conhecimentos necessários e usassem as reflexões daí provenientes para transformar as realidades nesses espaços e se Desenvolver.

Escolarização não diria que é tão fundamental, mas esse processo de estudar, a cultura de estudar, de buscar e de gerar conhecimento, de compartilhar conhecimento, de reconhecer o conhecimento que já se tem, dentro de um projeto como esse, por exemplo, isso é muito importante. Então gera desenvolvimento no âmbito pessoal e no âmbito coletivo. [...] Possibilita encontros, né?, e os encontros geram as possibilidades, e as possibilidades se transformam em Desenvolvimento. (MONITOR 02, Entrevista em 26 de agosto de 2018).

Apesar do desejo de continuar estudando, muitos dos Educandos e Educandas do Projeto Tecicampo não conseguiram dar continuidade aos seus processos de educação formal após o fim do projeto. Isso foi impossibilitado por diversos fatores, como o falta de uma escola que oferecesse Educação de Jovens e Adultos, pela distância a ser percorrida para se chegar à escola mais próxima, por muitas vezes essas escolas não estarem inserida em um contexto tão próximo da vida dos sujeitos, enquanto adultos (geralmente idosos) e agricultores.

O Pronera talvez fosse o único programa que entrasse ali naquela época. [...] O Pronera foi lá pra dentro. É uma diferença. Você pode largar a enxada ali encostada, e você vai lá, assiste sua aula e sai, e volta pra enxada novamente.

E hoje em dia eles não têm isso. Que é a coisa que tem que pegar ônibus, tem que passar o dia todo fora, demora a voltar, então cê tem... cê perde um dia total. E o Pronera num perdía um dia. E pelo contrário, quando a gente dava aula, saía para a roça deles pra dar aula. [...] Eu acho que era um tempo, o Pronera chegou assim que... algo que encaixava, no cotidiano, na vida deles. (EDUCADORA 01, Entrevista em 21 de junho de 2018).

Nos assentamentos onde havia uma escola a uma distância plausível, alguns educandos conseguiram dar continuidade aos estudos. Nos acampamentos e assentamentos onde isso não era possível, alguns dos Educandos e Educandas vão para a cidade e fazem sacrifícios enormes para poderem se inserir novamente em um contexto de educação formal.

Apesar de a maioria dos Educandos e Educandas ainda não ter conseguido voltar a acessar processos formais de educação, grande parte relata que continua estudando outras coisas que não estão no âmbito da educação formal. Atribuem aos processos educativos do Projeto Tecicampo o despertar do desejo de continuar estudando, e afirmam estar acessando diversos cursos, o que só foi possível devido ao processo inicial de acesso à educação.

Através do estudo, né? Porque se você não tem o estudo, não adianta você fazer um curso. Se você não tem um pouco de conhecimento ali dentro da leitura, não adianta você ir fazer um curso. Você vai fazer um curso, você vai só ouvir. Vem tudo escrito. Você vai ouvir, né? Ouvindo, você não tá acompanhando. Pra você acompanhar, você tem que ouvir e... Por exemplo, você vai pegar um livrinho, porque todo curso hoje ele vem com um livro, pra você ler, né? Pra quê que você vai dar um livro pra quem não sabe? Não adianta. Então, por isso que nós precisamos, nós precisamos desse estudo pra isso. Eu acredito assim. (EDUCANDO 01, Entrevista em 13 de outubro de 2018).

Aqui a gente faz muito curso, né? Então nós não sabia, acho que naquela época, se fosse pra nós preencher uma ficha do curso, nós não sabia. [...] Agora preenche, e faz. (EDUCANDO 08, Entrevista em 13 de julho de 2018).

E outra coisa: Depois que veio essa escola pra cá, é um curso atrás do outro! [...] Hoje mesmo nós fez um curso. (EDUCANDA 07, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Hoje eles fez “Derivados do leite”. Mas aí veio, sobre orgânicos, veio criação de peixes, fabricar o tanque, viveiro, fruticultura. [...] Esses dias eles aprenderam a defumar... (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

O desejo de continuar aprendendo às vezes se relaciona ao uso prático do conhecimento e às possibilidades de ação que os conhecimentos trazem para a vida das pessoas. É por essa razão que os sujeitos buscam novos espaços de ampliação dos

conhecimentos, especialmente se tais conhecimentos tiverem um impacto positivo, no sentido de permitir que as pessoas passem a ser capazes de fazer coisas que antes não podiam. Por isso, muitas vezes o conhecimento que as pessoas relatam terem buscado estão diretamente relacionados ao cotidiano de trabalho com a agricultura, como é o caso dos cursos mencionados acima.

Para que os conhecimentos obtidos nos novos espaços educativos sejam conhecimentos que, de fato, contribuam para um Desenvolvimento real, a partir do que os próprios sujeitos consideram como Desenvolvimento, é necessário que haja atenção quanto ao *tipo* de conhecimento que chega a partir desses cursos.

Em alguns acampamentos e assentamentos, os movimentos já ocupam esses espaços de geração e compartilhamento de conhecimentos, de modo que o conhecimento que chega aos assentados e acampados está em sintonia com um projeto de mundo que visa à autonomia e emancipação, respeito ao meio ambiente e qualidade de vida para essas pessoas. Em outros, esse espaço está sendo ocupado por entidades de formação profissional rural, nem sempre em sintonia com os aspectos e valores que vão possibilitar aos sujeitos se Desenvolver plenamente, dentro desse projeto de mundo que os sujeitos buscam.

Assim, é necessário ocupar esses espaços, de modo que o conhecimento que chega possa nutrir as pessoas nas mais diversas dimensões da vida: na alimentação do corpo, mas também da mente, por meio de educação, cultura, conhecimento.

[...] tem pessoas ali que precisam não só de comida, não só de uma casa, mas precisa de educação, cultura, de coisas que [...] Outras não vão preencher esse vazio, que eles têm, né? Que é essa falta de conhecimento, muitas vezes, que só com a educação pra preencher isso aí. [...] é uma coisa que vai ficar pra eles pro resto da vida deles. (ACAMPADO / ASSENTADO 06, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

A “cultura de estudar” passa a permear os diversos âmbitos da vida nos acampamentos e assentamentos, abrangendo os mais diversos sujeitos, tendo participado ou não do Projeto Tecicampo, e isso se refere à essa “cultura de estudar” em si, independente do nível de escolaridade, ou mesmo do nível de formalidade desse estudo. Assim, o acesso ao Ensino Superior está incluso nesse processo, mas não se limita a ele. “Porque lá vai todo mundo pra estudar. É de mamando a caducando, todo mundo estuda lá. Fala pra mim, só eu estudar? Eu vou sozinha lá pra rua. E vai, é só eu. E [o Projeto Tecicampo / o Pronera] num é uma coisa que é só pra gente. É pra todos” (EDUCANDA 07, Entrevista em 13 de julho de 2018).

Esse processo é considerado pelos sujeitos da pesquisa como uma significativa expressão de Desenvolvimento, em primeiro lugar porque o próprio hábito de estudar possibilita sair da inércia, acessar novos conhecimentos e saberes, se libertar das amarras do analfabetismo, pensar outras formas e outras possibilidades de transformação da realidade. Em segundo lugar, porque abre caminhos e possibilidades que não seriam possíveis sem essa ampliação dos conhecimentos, e mesmo da ampliação dos níveis de escolaridade.

4.3. As contribuições para o Desenvolvimento de outros sujeitos da pesquisa

Além de contribuir para processos que possibilitam que o Desenvolvimento se expresse em várias esferas da vida dos sujeitos nos acampamentos e assentamentos, as próprias Educadoras e Coordenadoras Locais também vivenciaram processos que viabilizaram importantes formas de Desenvolvimento em suas próprias vidas pessoais e profissionais, refletindo também em suas famílias e até mesmo no restante da comunidade.

Nesse sentido, um dos resultados que frequentemente aparece como contribuição positiva dos projetos apoiados pelo Pronera é o considerável aumento no nível de escolaridade das pessoas que participam desses projetos. Também foi esse o caso no Projeto Tecicampo, tendo sido possível constatar um aumento considerável no nível de escolaridade das Educadoras e Coordenadores Locais.

Algumas dessas pessoas já iniciam o processo de expansão dos níveis de escolaridade durante o período de Projeto, e outras somente após o fim do Projeto. Mas a partir dos relatos em cada um dos polos, foi possível constatar que quase a totalidade das Educadoras acessou o Ensino Superior em algum momento.

A grande maioria dessas Educadoras e Coordenadoras Locais se tornam as primeiras de suas famílias cursar o Ensino Superior, se tornando “inspirações”, tanto nas famílias quanto dentro dos acampamentos e assentamentos, servindo de motivação para que outras pessoas iniciem ou deem continuidade a seus próprios processos educativos também.

O que eu tento passar para os meus filhos também é isso, né?, que é o estudo, é a única coisa que a gente pode dar hoje, assim, é incentivar os filhos da gente a estudar. [...] Minha filha, depois que eu comecei fazer a faculdade, ela tinha trancado a faculdade dela, ela voltou para faculdade, fez a faculdade, fez o concurso público e passou. Então assim, é porque ela voltou para a faculdade. Se eu não tivesse ido, talvez ela nem tinha nem feito

também, né? (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018, ênfase minha).

Algumas Educadoras e Coordenadores Locais relatam que, no início do Projeto Tecicampo, tinham apenas formação no Ensino Fundamental. Para participar do Projeto, vão em busca de formação no Ensino Médio, o que era um pré-requisito na seleção das pessoas que exerceriam esses papéis. Depois, isso abre caminhos para que as Educadoras e Coordenadores Locais comecem a acessar também o Ensino Superior, inclusive a pós-graduação: “Na realidade, quando eu fui mexer com o Pronera, eu não tinha nem Ensino Médio completo. Tava pensando de voltar a estudar. Aí com o Pronera eu fiz um supletivo. [...] Do supletivo eu entrei para a faculdade. Né? Então assim, me despertou.” (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Esse aumento no nível de escolaridade ocorre em parte pela própria estrutura da política pública que, ao prever os processos de formação em serviço, já incentiva que Educadoras e Coordenadores Locais cultivem o hábito de estudo. Os processos paralelos de formação das Educadoras e Coordenadores Locais que ocorreram no âmbito do Projeto Tecicampo também são considerados como importante contribuição para o Desenvolvimento dos sujeitos, ajudando a suprir as necessidades de formação dessas Educadoras e Coordenadores Locais durante o Projeto, e criando espaços de troca que estimula a busca por novos conhecimentos e aprendizados: “[...] vendo assim [...] à nossa volta, as pessoas aprendendo, as pessoas buscando, aquilo desperta na gente, que a gente tem um interesse de buscar também” (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Educadoras e Coordenadores Locais afirmam haver uma necessidade de formação, que vem, sobretudo, do baixo nível de escolaridade ou formação escolar precária. Isso faz com que surjam dificuldades no desempenho dos papéis, aumentando a necessidade de busca constante por formação e ampliação dos conhecimentos. Esse é especialmente o caso das Educadoras, que têm que lidar com os conteúdos escolares e com a construção dos processos de ensino em sala de aula, mas também dos Coordenadores Locais, que precisam acompanhar esses processos e apoiar as Educadoras, quando necessário.

Nesse sentido, um grande desafio frequentemente mencionado pelas Educadoras e Coordenadores Locais foi a contribuição das ações formativas para que superassem as dificuldades e o “medo” de algumas matérias escolares, especialmente a matemática. Superar esse medo e conseguir aprender e ensinar matemática é identificado, principalmente pelas

Educadoras, como um significativo Desenvolvimento, contribuindo para que se tornassem melhores docentes.

No caso das Educadoras que já estavam cursando o Ensino Superior durante o Projeto Tecicampo, participar do Projeto foi uma contribuição importante, no sentido de aliar a prática aos conhecimentos teóricos. Além disso, consideram que estar em sala de aula, enquanto Educadoras, foi um incentivo a mais para continuar cursando o Ensino Superior, pois foram dois processos que se alimentavam, de forma cíclica: a teoria alimentando a prática e a prática contribuindo para a compreensão da teoria. “Porque quando ela [Educadora, companheira do entrevistado] foi pra faculdade, o Pronera ajudou ela muito porque foi um incentivo. [...] Porque aumentou o sonho dela.” (ACAMPADO / ASSENTADO 09, Entrevista em 13 de outubro de 2018).

Além disso, o acesso ao Ensino Superior por parte de algumas Educadoras e Coordenadores Locais estimulou ainda mais a busca por formação e por acesso à outras formas de conhecimento nos assentamentos e acampamentos. Isso acaba impactando não só as pessoas que participaram diretamente do Projeto Tecicampo, como os Educandos e Educandas, as Educadoras e Coordenadores Locais, mas também outros assentados e acampados, e até as famílias das pessoas envolvidas.

Uma das Coordenadoras Locais relata que, ao acessar o Ensino Superior, as Educadoras do polo também se sentiram motivadas a participar de novos processos educativos. O acesso ao ensino superior toma uma dimensão que vai além somente da ampliação dos níveis de escolaridade, pois significa a possibilidade de qualidade de vida para as famílias e para os acampamentos e assentamentos como um todo.

[...] o impacto começou por mim, nas professoras, que a maioria também não tinha, era tudo só segundo grau. [...] Só Ensino Médio, né? Aí começou a fazer faculdade. [...] Então eu creio assim, que o Pronera, ele despertou, né? Foi um despertar, pras educadoras também. Buscar conhecimentos, se formar, para ter uma vida melhor, para passar uma vida melhor para os filhos, pra comunidade. (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Alguns relatos feitos pelos sujeitos da pesquisa mostram um retorno ao campo, por pessoas das famílias que haviam saído em busca de oportunidades na cidade. É atribuído ao Tecicampo o papel motivador que fez essas pessoas retornarem aos assentamentos, ali mesmo ampliarem seus conhecimentos e cultivarem o hábito de estudo e, em alguns casos, começarem a buscar oportunidades de investir esse conhecimento adquirido, de modo a

contribuir de volta, ou dar um retorno, para os assentamentos ou acampamentos: “E eu vinha passear aí na casa da minha irmã e achei bom. Falei, “se eu ficar aqui, mudar pra cá [...]eu vou estudar também” (ACAMPADA / ASSENTADA 02, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

A minha menina ela trabalhava numa loja em Brasília, depois foi trabalhar no banco, foi mandada embora do banco, aí ela ficou assim, tipo num quadro depressivo, né? E eu falei para ela [...] “vem para cá [para o assentamento], vem estudar [...] Volta pra faculdade!” [...] Aí, de tanto incentivar, aí ela veio, terminou a faculdade, né? Hoje ela já fez uma pós-graduação, [...] e fez o concurso público e passou, e hoje ela é a coordenadora da escola²⁰, né? [...] Ela fala assim: “Mãe, ainda bem que a senhora me incentivou, né?, porque se a senhora não tivesse incentivado, talvez hoje eu tava lá em Brasília, lá trabalhando na loja, ou fazendo qualquer coisa e não tava aqui.” (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

Embora a maioria das Educadoras tenha acessado o Ensino Superior, algumas não fizeram esse percurso. Ainda assim, fizeram outros percursos formativos, nem sempre pela via da educação formal. Isso também faz parte dos resultados que surgem ao se criar um hábito de estudar, assim como ao desejo de continuar aprendendo, e também é considerado parte do percurso de Desenvolvimento pelos sujeitos. Foi esse o caso de algumas Educadoras e Coordenadores Locais: “Mesmo eu não tendo ido para a Universidade, mas abriu portas, não só para minha vida, mas para as nossas vidas, né?” (EDUCADORA 02, Entrevista em 13 de julho de 2018).

A possibilidade de exercer papéis no Projeto Tecicampo, no caso das Educadoras e Coordenadores Locais, também trouxe a possibilidade de essas pessoas não terem que sair dos acampamentos ou assentamentos, e no caso dos Coordenadores Locais, dos polos ou municípios, para desempenhar um trabalho remunerado²¹. Isso contribuiu para que o trabalho das pessoas envolvidas estivesse completamente direcionado aos acampamentos e assentamentos, fazendo com que os resultados incidissem diretamente sobre o campo.

Também contribuiu para que essas pessoas não tivessem mais que se deslocar em direção às cidades para exercer uma atividade remunerada. Nesse sentido, há relatos de Educadoras e Coordenadores Locais que passavam a maior parte do tempo na cidade, trabalhando em atividades remuneradas, para que fosse possível sustentar as famílias, muitas vezes retornando aos assentamentos e às suas famílias somente aos fins de semana e, em

²⁰ Escola localizada dentro de um dos assentamentos.

²¹ Tanto as Educadoras quanto os Coordenadores Locais recebiam um auxílio financeiro como pagamento pelo trabalho exercido no âmbito do Projeto Tecicampo. Esse pagamento é previsto pela política pública no Manual de Operações do Pronera. No caso das educadoras, até 2015 era uma bolsa no valor de R\$ 400,00 por mês, e dos Coordenadores Locais em torno de R\$ 800,00 por mês.

alguns casos, somente quinzenalmente ou mensalmente. Conseguir sair desse processo e viver integralmente nos assentamentos possibilitou qualidade de vida para essas pessoas, que identificam essas possibilidades como Desenvolvimento.

Nossa, quando eu tô conversando às vezes com alguém, né?, e a pessoa fala assim pra mim: “Eu fico olhando pra você [...] Fico lembrando. Quantas vezes a gente vinha de Brasília, e você lá em Brasília trabalhando, em casa de família [...] aí de repente a gente olha pra você e vê uma vida totalmente transformada, né? Uma vida totalmente mudada...” (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

A possibilidade de trabalhar no próprio assentamento ou acampamento trouxe mudanças que são consideradas pelos sujeitos da pesquisa como significativas expressões de Desenvolvimento, na medida em que contribuiu para manter as famílias juntas, ao mesmo tempo em que gerava uma fonte de renda, que por vezes foi revertida dentro dos próprios assentamentos e acampamentos, fazendo girar uma economia local e levando mais qualidade de vida para essas Educadoras e Coordenadores Locais e suas famílias.

No caso da renda obtida diretamente por meio do pagamento das Educadoras e Coordenadores Locais durante a execução do Projeto Tecicampo, alguns dos sujeitos consideram esse pagamento como “simbólico”, mas ao mesmo tempo como “expressivo”, e outros como “não tão significativo assim”, a depender do uso que as pessoas fizeram da renda obtida.

Para muitas Educadoras, o auxílio financeiro se transformou na possibilidade de cursar o Ensino Superior, pois utilizavam o dinheiro para pagar as mensalidades da faculdade. Ou seja, para essas Educadoras, o auxílio financeiro possibilitou diretamente a expansão dos níveis de escolaridade.

Outro exemplo emblemático sobre o significado do auxílio financeiro, algumas Educadoras compartilharam o fato de que, ainda durante o Projeto, tinham utilizado o dinheiro do pagamento para comprar uma moto Biz²², de modo a facilitar a locomoção dentro dos assentamentos e acampamentos durante o período de aulas. As Educadoras relatam que esse acabou sendo um investimento dispendioso, pois necessitava de combustível, manutenção, peças novas, além do pagamento periódico das prestações, consumindo praticamente toda a renda: “Tem o desenvolvimento financeiro também. Acho que pro

²² Motoneta da marca Honda.

financeiro me ajudou pouco, a não ser a Biz que eu comprei. Porque era pouco, né?, o recurso” (EDUCADORA 06, Entrevista em 22 de setembro de 2018).

O primeiro pagamento que nós recebemos do Pronera, [...] na minha cabeça eu tinha que comprar uma moto, porque eu não aguentava mais ir pra sede à pé. Aí eu falei pra *** [nome do companheiro], né? [...] “Não, você compra uma moto e nós vamos”. Aí ele falou assim: “Nega, a gente compra uma moto, o dinheiro não dá pra comprar uma moto boa. Vai comprar uma moto mais ou menos, que tá andando, mas, né?... Aos trancos e barrancos. A gente não tem como bancar o combustível. Você vai ter que andar à pé do mesmo jeito porque não tem gasolina.” (EDUCADORA 09, Entrevista em 13 de outubro de 2018).

Algumas das Educadoras resistiram à vontade de fazer a aquisição da moto, direcionando o recurso para outras finalidades diversas. Dentre elas, uma das Educadoras relata ter considerado a moto como uma boa opção à época, mas mudado de ideia ao compartilhar essa ideia com a família. Em família, ficou decidido que, ao invés da moto, a Educadora iria adquirir uma vaca.

[...] “Então vamos fazer o seguinte: Vamos pegar esse dinheiro e comprar uma vaca.” Aí nós não tinha vaca nenhuma. Eu falei: “Mas *uma vaca*?” Aí ele falou: “É, vamos comprar uma vaca.” [...] Aí ele cuidou dessa vaca com muito amor, com muito carinho, e ela foi produzindo os bezerrinhos, até que quando ele vendeu, já tinha cinco cria. [...] Ela rendeu cinco cria, ele vendeu tudo, inclusive a vaca, né? E comprou o motor pra irrigação. Que é o que a gente mexe com a roça hoje, né? (EDUCADORA 09, Entrevista em 13 de outubro de 2018).

Nesse caso, a Educadora relata que o auxílio financeiro foi uma importante contribuição para seu Desenvolvimento, pois permitiu fazer um investimento em algo que estava relacionado à vida no campo, ao mesmo tempo em que trouxe uma contribuição financeira que permitiu investir novamente na própria parcela no assentamento. A venda das vacas e compra do motor de irrigação permitiu iniciar um plantio mais significativo, o que era impossibilitado pela falta de água. “Com esse Pronera nós tem um motor aí, nós tem um motor de irrigação, né? Nós tem a água pra molhar a terra aí, na época da seca. Entendeu? Foi, na época que a gente comprou [...] foi com o troco dessa vaca” (ACAMPADO / ASSENTADO 09, Entrevista em 13 de outubro de 2018).

Quando se faz a opção pela vaca, na verdade se faz a opção pelo campo. Isso, por si só, já é uma importante expressão de Desenvolvimento, pois mostra que os sujeitos refletem

sobre o lugar onde estão, e agem de modo a garantir que sua realidade será transformada em sintonia com aquilo que se projeta como opção de vida.

Outra contribuição que os sujeitos consideram como importante expressão de Desenvolvimento proporcionada pelo auxílio financeiro às Educadoras durante o Projeto Tecicampo foi a possibilidade de melhorar o local de moradia. Em alguns casos, por permitir realizar reformas e pequenos reparos nas residências e outros espaços da parcela, como curral, galinheiro, tanques e reservatórios, entre outros. Em um dos casos, por possibilitar, aliado às práticas de bioconstrução, a própria construção da casa.

Nós fizemos o adobe, eu já deixei os adobe pronto, né? Porque foi ele e eu que fizemos os adobe. [...] Aí a gente morava numa barraquinha de lona, aí quando veio as bolsa que tava em atraso, veio uma quantia maior, aí ele comprou o material e fez a casa. Sabe? Quer dizer, já foi um desenvolvimento e tanto, né? Porque sair de uma barraca de lona e ir pra uma casa de bioconstrução já é... uma evolução e tanto! (EDUCADORA 09, Entrevista em 13 de outubro de 2018).

Além das contribuições proporcionadas diretamente pelo auxílio financeiro às Educadoras e Coordenadores Locais, os sujeitos mencionam como importante expressão de Desenvolvimento a possibilidade de obter uma renda maior por estarem qualificados para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o acesso a níveis mais altos de escolaridade permitiu que, posteriormente, essas pessoas tivessem outras possibilidades de trabalho, inclusive dentro do próprio assentamento.

Foi esse o caso das pessoas que participaram do Projeto Tecicampo, posteriormente passaram nos concursos públicos de seus municípios, e agora desempenham atividades como professoras, coordenadoras, motoristas, etc., nas escolas, nos postos de saúde, além de outros espaços dos próprios assentamentos. Algumas pessoas se referem a esses processos como “Desenvolvimento Financeiro”, mas na verdade se trata de Desenvolvimento, expresso no aumento do nível de escolaridade, no exercício de atividade profissional qualificada pelo acesso à educação, que teve *efeitos* na vida financeira desses sujeitos.

E desenvolvimento financeiro, também... No meu caso, né? [...] Digamos que eu ia lá em Brasília, eu fazia uma faxina, eu ganhava R\$ 30. Hoje, se eu for somar uma diária minha, não é R\$ 30, né? É mais... Então foi um Desenvolvimento. Né? (COORDENADORA LOCAL 01, Entrevista em 04 de agosto de 2018).

No caso das Educadoras e Coordenadores Locais, as expressões de Desenvolvimento mais frequentemente mencionadas giram em torno do aumento do nível de escolaridade e todas as transformações que isso traz para a vida dessas pessoas. Também é frequentemente estabelecida essa relação entre as possibilidades que o desempenho de um trabalho remunerado gera na vida das Educadoras e Coordenadores Locais, e como isso se expressa em Desenvolvimento.

Além dessas duas dimensões de Desenvolvimento que aparecem com frequência na fala de Educadoras e Coordenadores Locais, esses dois grupos de sujeitos da pesquisa também relatam como expressões de Desenvolvimento elementos muito semelhantes aos relatados pelos Educandos e Educandas, conforme discutido anteriormente: outras formas de se colocar no mundo, de se posicionar, outras formas de pensar. As Educadoras e Coordenadores Locais também vivenciaram as outras expressões de Desenvolvimento mencionadas até agora, como parte integrante das coletividades nos acampamentos e assentamentos, inclusive exercendo certa liderança nesses processos.

As Educadoras avançam, ainda, pelas especificidades do trabalho como Educadoras: o aprendizado de conteúdos escolares específicos e a segurança que isso gera no desempenho do papel como docente, outras formas de compreender a Educação, outro fazer educativo, dentre outros aprendizados adquiridos através da docência.

A participação no Projeto Tecicampo gerou aprendizados e reflexões que possibilitaram Desenvolvimento em diversos âmbitos para todos os sujeitos envolvidos. O foco da discussão presente nesta pesquisa ficou mais centrado nos processos vivenciados pelos Educandos, Educandas, Educadoras, Coordenadores Locais, além de outros sujeitos que tenham sido, de alguma forma, impactados pelas ações nos acampamentos e assentamentos. No entanto, a ocorrência de aprendizados e reflexões que levaram a expressões de Desenvolvimento não se restringe a esses sujeitos.

Os Projetos apoiados pelo Pronera deixam importantes marcas e contribuições nos locais por onde passam. Também foi esse o caso do Projeto Tecicampo. Os sujeitos e instituições envolvidas na execução do Projeto relatam que participar dos processos que ocorreram no âmbito do Projeto também deixa importantes contribuições, especialmente no sentido de trocas que alimentam e informam as práticas futuras.

Nesse sentido, a Universidade, como principal gestora do Projeto, também recebe importantes contribuições a partir da experiência com um Projeto de Educação de Jovens e Adultos, que é um público específico, sendo que somada à essa especificidade está o fato de

serem adultos já idosos, trabalhadores do campo, em um contexto de educação na Reforma Agrária, como é o caso dos sujeitos que acessam educação nos Projetos de Educação de Jovens e Adultos do Pronera.

A participação em Projetos como esse traz para a universidade um acúmulo de conhecimentos, que se materializa, entre outras coisas, em ‘produtos’, ou seja, na produção científica. Essa produção científica gera reflexões que alimentam as teorias geradas no âmbito acadêmico, e também são alimentadas pelas teorias já existentes. Trata-se de um processo de troca entre a academia e a realidade sobre a qual o fazer científico se debruça: “[...] os conhecimentos, as pesquisas, os trabalhos formais que essas pesquisas geram, como monografias, TCCs, e tudo isso. Eu acho que é objeto da Universidade. Ela chama isso de produto, né?” (MONITOR 02, Entrevista em 26 de agosto de 2018).

Na medida em que a gente testa metodologias, nesses projetos de extensão, eles vão... vai trazer uma reflexão, né? A produção acadêmica. [...] Produção acadêmica do ponto de vista da produção de material didático. (COORDENADORA 02, Entrevista em 20 de agosto de 2018).

No entanto, as contribuições que ficam para a universidade vão muito além da produção científica, pois tem a ver com como a Universidade e a própria construção do saber científico se Desenvolvem ao entrar em contato com as realidades, e isso é especialmente proporcionado pelos projetos de extensão que ocorrem no âmbito da Universidade, como foi o caso do Projeto Tecicampo.

Assim, os sujeitos da pesquisa cujos papéis no Projeto estavam mais próximos da Universidade, como foi o caso dos Monitores, Monitoras e as Coordenadoras do Projeto, compreendem que o que fica para a Universidade, nesse processo de troca, contribui para o Desenvolvimento da Universidade e do saber científico.

Quando ela pensa em construir conhecimento, na perspectiva da extensão, a Universidade se Desenvolve na extensão, fazendo a extensão, fazendo trabalho de campo... Eu acho que a Universidade constrói memórias de projetos exitosos, ou de outros projetos que podem não ter sido exitosos, mas que fazem parte da caminhada também. (MONITOR 02, Entrevista em 26 de agosto de 2018).

E do desenvolvimento também do ponto de vista científico, né? Por que também isso traz contribuições para o progresso da ciência. A gente também contribui. Com metodologias... (COORDENADORA 02, Entrevista em 20 de agosto de 2018).

Assim, uma das contribuições para o Desenvolvimento, do ponto de vista da Universidade, apontada pelos sujeitos, se refere à possibilidade de pensar novas metodologias, trabalhar interdisciplinarmente (ou mesmo indisciplinarmente), fazendo diálogos entre teoria e prática, a partir das realidades concretas nas quais o trabalho do Projeto esteve inserido, ou seja, o campo, no contexto dos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária.

A importância é da gente conhecer novas metodologias. Desenvolver novas metodologias. Trabalhar interdisciplinarmente. Fazer esse diálogo, tentar esse diálogo interdisciplinar. A gente sabe que é difícil. Mas é uma busca. Desafios metodológicos, a gente construir metodologias de ensino a partir das dificuldades que a gente encontra, né? (COORDENADORA 02, Entrevista em 20 de agosto de 2018).

A Universidade também contribui para a política pública, na medida em que ajuda a construir uma memória dos Projetos, dos processos, fazendo o papel de documentar a História, os sucessos e os desafios obtidos, contribuindo para a construção de uma espécie de legado, um registro e memória da educação no Distrito Federal e entorno, no caso do Projeto Tecicampo, e também da educação formal, embora em uma linguagem popular, na luta pela terra na região.

Porque se você pega a história do Pronera desde o surgimento, e depois os outros projetos que se desenvolveram a partir disso, acho que todos eles é um projeto só. Com coordenações diferentes, e tudo, e acho que esse registro, essa memória [...] ‘legado’, sabe?, [...] seria meio que isso. (MONITOR 02, Entrevista em 26 de agosto de 2018).

Para muitas Educadoras, Coordenadores Locais, Educandos e Educandas, participar do Projeto Tecicampo foi um “divisor de águas”, e as transformações foram tão profundas ou significativas que esses sujeitos definem suas vidas como antes e depois dessa participação em um projeto do Pronera.

Já para os sujeitos cuja participação no Projeto parte da Universidade, essa participação não é considerada como determinante para o Desenvolvimento dessas pessoas. Isso ocorre porque essas pessoas já vêm de outros processos que consideram como determinantes nesse sentido. Embora a participação no Projeto Tecicampo seja um elemento desse processo para essas pessoas, não se restringe a ele, por isso não têm esse efeito de “divisor de águas”, como ocorre com os sujeitos que estão na base dos processos educativos do Pronera e do Tecicampo.

Apesar disso, algumas contribuições são consideradas como significativas nesse sentido. Dentre essas contribuições, os sujeitos apontam, por exemplo, os efeitos que sua

participação no Projeto Tecicampo teve para que pudessem estabelecer melhores relações, no sentido de possibilitar uma humanização dessas relações.

Acho que aprendi a ser mais sensível [...] E me ajudou a ampliar inclusive a minha forma de lidar e de ser sujeito mais humano, e enxergar mais o humano no outro [...] Porque o cotidiano às vezes nos leva a parar de enxergar o outro, né? Acho que ajudou muito nesse sentido. (MONITORA 01, Entrevista em 05 de julho de 2018).

Nesse mesmo sentido, foi apontada como significativa a possibilidade de olhar os sujeitos que estão na base das ações de forma mais realista, o que também tem sentido dentro de um processo de humanização das relações pela compreensão do outro como sujeito humano e sujeito real. Isso possibilita estabelecer relações mais verdadeiras com as pessoas, e a experiência ajuda a desconstruir hierarquias que se estabelecem nos imaginários das pessoas.

A relação minha com as pessoas, em especial com as pessoas da classe Popular, mudou para muito melhor. Hoje eu tenho um olhar para elas que é muito melhor, e é muito mais real, também. Não é tão mítico, né?, nem no sentido de que “Ahh, como são coitados!” nem “Ahh, como são terríveis.”, não é? Então hoje eu tenho uma visão mais real dessas pessoas, dessa classe. Acho que não é nem dessas pessoas, mas que essa classe é uma classe composta de pessoas, seres humanos antes de tudo, com as suas dificuldades, seus sonhos, seus saberes, suas limitações, e que é com isso que a gente tá lidando: com um outro, que é diferente, mas é igual, num certo sentido. Então essa... Esse sentido de poder dissolver muitas hierarquias na minha cabeça foi muito importante, mudou muito [...] (COORDENADORA 01, Entrevista em 28 de junho de 2018).

Também foram apontadas como relevantes as possibilidades que as vivências no âmbito do Projeto Tecicampo trouxeram, principalmente para Monitores, de reconexão com o campo, por meio desse contato com os sujeitos camponeses, com as vivências nos acampamentos e assentamentos, de modo que fosse possível para esses estudantes da Universidade se reconhecerem e serem reconhecidos como parte do campo, ou de compreenderem o campo como parte de si mesmos, na sua constituição como sujeitos: “Acho que, pra mim, o contexto, né?, onde acontecia o Pronera. O Campo [...]. E eu estar meio distante desse contexto [...]. significou um reconectar, assim. Sabe? Restabelecer conexões com quem eu sou. (MONITOR 02, Entrevista em 26 de agosto de 2018).

CONSIDERAÇÕES

O objetivo central dessa pesquisa foi analisar as contribuições do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Tecicampo), um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) apoiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), para o Desenvolvimento dos sujeitos participantes, acampados e assentados de Reforma Agrária do Distrito Federal e entorno.

Para essa compreensão, primeiro foi necessário desconstruir as concepções hegemônicas de desenvolvimento, que partem do desenvolvimento capitalista. Assim, o percurso histórico do desenvolvimento permite refletir sobre os significados que assumiu em diversos períodos da história, fazendo com que se associassem diversos “mitos” ao termo, tais como o economicismo, produtivismo, consumismo, quantitativismo, industrialismo, tecnologismo, racionalismo, urbanicismo, antropocentrismo, etnocentrismo e uniformismo.

A partir da defesa de que o Desenvolvimento sobre o qual os sujeitos da pesquisa se referem não é o mesmo que o desenvolvimento capitalista, baseado no crescimento econômico, a sistematização das concepções alternativas de desenvolvimento ajudam a estabelecer um diálogo com o que os sujeitos da pesquisa compreendem como verdadeiro Desenvolvimento.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi compreender o que os sujeitos entendem por desenvolvimento, quais as concepções de desenvolvimento presentes. Foram identificadas várias concepções, englobando os mais diversos aspectos e dialogando com as concepções alternativas já existentes. No geral, traz valores relacionados à autonomia, dignidade, direitos. A materialização do Desenvolvimento requer reconhecer a situação presente, refletir sobre essa situação e agir para transformar a realidade, de modo que as pessoas consigam acessar aquilo que consideram importante para uma vida digna. Para os sujeitos da pesquisa isso passa, necessariamente, pela educação.

Não se trata de qualquer educação, mas da Educação do Campo, cuja natureza se contrapõe aos valores do desenvolvimento capitalista e da lógica neoliberal de educação. Portanto, permite pensar desenvolvimento a partir de um outro projeto de mundo, relacionado ao campo e às dimensões da vida.

A pesquisa foi realizada em um projeto de Educação de Jovens e Adultos, no contexto de uma política pública de Educação do Campo. O percurso histórico do acesso à educação por parte dos povos do campo e a construção do Paradigma da Educação do Campo ajudam a

compreender que esses sujeitos sempre tiveram negado o direito à educação. A conquista desse direito só foi possível pelas lutas dos movimentos e as parcerias que foram sendo estabelecidas com outros setores da sociedade. Uma das mais importantes materializações do direito à educação pelos sujeitos do campo foi o Pronera, primeira política pública de Educação do Campo.

Também são relevantes os processos históricos de conformação da questão agrária e Reforma Agrária no Brasil. A luta pela terra e a composição dos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária na região do Distrito Federal e entorno tem aspectos em comum com as lutas em todo o país. Também tem aspectos específicos, principalmente pela proximidade com a capital do país, os processos de grilagem associados à construção de Brasília e a concentração da terra na mão de elites agrárias na região.

O Projeto Tecendo a Cidadania no Campo foi sucessor de outros projetos do Pronera - EJA na região do DF e entono, atuando nesse contexto de luta pela terra. Foram discutidas as diversas contribuições do Projeto Tecicampo para o Desenvolvimento. Primeiro, as contribuições, entendidas como expressões de Desenvolvimento, a partir dos processos educativos e seus desdobramentos, em especial para os Educandos e Educandas. Depois, foram discutidas as expressões de Desenvolvimento que exigiram um tempo maior de amadurecimento, se configurando como mudanças mais duradouras e que extrapolaram os processos educativos propriamente ditos.

De modo geral, foi possível constatar que as ações educativas do Projeto Tecicampo contribuíram para o Desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa. A princípio, esse Desenvolvimento ocorre a partir das contribuições inerentes a processos educativos dessa natureza, que ajuda as pessoas a terem mais autonomia para realizar atividades cotidianas, possibilitando viver com mais dignidade e qualidade de vida.

As reflexões geradas a partir desses processos educativos e seus desdobramentos possibilitam aos sujeitos agir e transformar as realidades nos acampamentos e assentamentos de formas ainda mais profundas. Muitas vezes, essas outras transformações extrapolam o que está previsto como consequência direta do fazer educativo. No entanto, as pessoas atribuem ao acesso à educação, em um contexto como o do Pronera e do Tecicampo, o papel de semear as transformações.

Posteriormente, por meio do protagonismo e agência dos próprios sujeitos envolvidos, as transformações mais profundas vão ganhando espaço para acontecer, culminando nas mais variadas expressões de Desenvolvimento nesses espaços.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. A política agrária do governo Temer: a pá de cal na agonizante reforma agrária brasileira? *Revista OKARA: Geografia em debate*, v.12, n.2, p. 308-325, 2018.

ANDRÉ, Marli. E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento - Um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. **Cadernos de Estudos Africanos**, 4. Lisboa, 2003. p. 35-70.

AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento ou Pós-desenvolvimento? Des-Envolvimento e... Noflay! *Cadernos de Estudos Africanos* [Online], 34 / 2017. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/cea/2335>> Acesso em 07 de nov. 2018.

ARROYO, Miguel. **Democracia em risco e Educação do Campo: o direito de ter direitos**. In: Encontro Nacional dos 20 anos de Educação do Campo e do Pronera. 2018, Brasília. Palestra. Mesa redonda realizada no dia 14 de junho de 2018. Campus Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Brasília – DF.

BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Articulação Nacional Por uma Educação básica do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3. Brasília: 2000.

BERTOLINI, Valéria Andrade. **Para onde vai o rural no DF?** - Análise de processos sócio espaciais ocorridos nas áreas rurais do Distrito Federal - de 1960 à 2000. Programa de Pesquisa e Pós graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília. Tese de doutoramento. Brasília, 2015.

BERTOLINI, Valéria Andrade; CARNEIRO Fernando Ferreira. Considerações sobre o planejamento espacial e a Organização da moradia dos assentamentos de reforma agrária no DF e entorno. **Revista Libertas**, juiz de fora, edição especial, p.202 - 226, fev / 2007.

BRASIL. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. **Pronaf: Um programa que vai além do financiamento**. 2017. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/pronaf-um-programa-que-vai-al%C3%A9m-do-financiamento>> Acesso em 13 jan. 2018.

_____. Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária (INCRA). Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações PRONERA**. Brasília: 2016.

_____. **II PNERA** - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, jun. 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640> Acesso em 10 out. 2018.

_____. Ministério da Educação - Gabinete do Ministro. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO**, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Políticas Públicas Para a Agricultura Familiar**. Assessoria de Comunicação Social - ASCOM - MDA. Brasília: 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. (PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar).

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária - pronerá.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> Acesso em 08 de janeiro de 2019.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Coleção Por uma educação do campo, n.7. Brasília, Incra, MDA, 2008. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/nead/neadespecial/download_orig_file?pageflip_id=5813558> Acesso em 25 set. 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. A brecha camponesa no sistema escravista. In: **Camponeses brasileiros - Leituras e Interpretações Clássicas**. Volume I. WELCH, Clifford A; MALAGODI, Edgard; CAVALCANTI, Josefa S. B.; WANDERLEY, Maria de Nazareth B. (Orgs.). NEAD. Editora Unesp. São Paulo, 2009.

CARDOSO, Fernando Jorge. O desenvolvimento sem norte nem sul. **Cadernos de Estudos Africanos**, núm. 34, julho-dezembro, 2017, pp. 13-30.

CARDONA, Juan Camilo de los Ríos *et al.* Desenvolvimento rural: do agrícola ao territorial. In: NIEDERLE, P. A.; RADOMSKY, G. F. W. (orgs.). **Introdução às teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2016, p. 108 – 118.

CENSO Escolar 2018. **Resultados e Resumo**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>> Acesso em 12 de janeiro de 2019.

COSTA, Alison Silva. *et al.* **Desafios do PRONERA nos Assentamentos de Reforma Agrária do DF e Entorno - EJA: Alfabetização e Escolarização**. In: II Seminário

Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina. Santa Maria – RS: 2014. Disponível em: < http://coral.ufsm.br/sifedoc/images/Anais_sifedoc_3912_p.pdf> Acesso em ago. 2015.

DANSA, Cláudia Valéria de Assis. **Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na região do Sertão Mineiro Goiano**: a contribuição do curso técnico em agropecuária e desenvolvimento sustentável da escola agrícola de Unaí-MG para jovens assentados de reforma agrária. Tese de doutorado. Universidade de Brasília – Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Programa de Pós-graduação em Gestão e Políticas Públicas. Brasília: abr. 2008.

DANSA, Cláudia Valéria de Assis. *et al.* Formação de educadoras(es) de EJA no Projeto Tecendo a Cidadania no Campo UnB-Pronera: uma rede em que todos ensinam e aprendem. In: CERQUEIRA, T. C. S. *et al.* (org.). **Cirandas, Saberes e Pesquisas em educação**. Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação. Rio de Janeiro: Editora Lumine, 2016. pp. 259-298.

DANSA, Cláudia Valéria de Assis; FREITAS, Helana; FREITAS, Maria da Conceição da Silva. **Políticas Públicas de Educação do Campo**: a contribuição da Universidade de Brasília. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. Avaliação de Políticas Públicas de Educação. Coleção Políticas Públicas de Educação. Liber Livro Editora LTDA. Brasília, 2012.

DANSA, Cláudia Valéria de Assis; MOREIRA, Joice Marielle da Costa. **Entre o popular e o formal**: desafios do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo - Pronera EJA. II Congresso Internacional e IV Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação. Ilhéus, 2018. Disponível em: < http://www.uesc.br/eventos/ivmov_sociais/arquivos/com_oral_publicacao.pdf> Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: A Educação do Campo e a contribuição do Pronera. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.545-567, jul.-set., 2017

FERNANDES, Bernardo Mançano. A Reforma Agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita. In: SADER, Emir (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO. Brasil, 2013.

_____. Políticas de assentamentos rurais e luta do MST pela terra. In: MEDEIROS, Rosa Maria Vieira; FALCADE, Ivanira. **Tradição Versus Tecnologia**: As novas territorialidades do espaço agrário brasileiro. Editora UFRGS. Porto Alegre, 2009a. p. 23 – 34.

_____. Reforma Agrária no governo Cardoso e no governo Lula: Desafios da geografia agrária. In: MEDEIROS, Rosa Maria Vieira; FALCADE, Ivanira. **Tradição Versus**

Tecnologia: As novas territorialidades do espaço agrário brasileiro. Editora UFRGS. Porto Alegre, 2009b. p. 171 - 187.

_____. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **Revista Debates**. Ano IX nº24 – outubro de 2008a.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. **Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas -Educação**. Série Por uma Educação do Campo. Volume 7. Brasília: Incra; MDA, 2008b, p. 39-66.

_____. **Questão agrária, pesquisa e MST**. Coleção Questões da nossa época. Cortez Editora. São Paulo, 2001.

FERREIRA, Bárbara; RAPOSO, Rita. Evolução do(s) Conceito(s) de Desenvolvimento. Um Roteiro Crítico. **Cadernos de Estudos Africanos**, núm. 34, julho-dezembro, 2017, pp. 1134-144.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 1989.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes. Câmara Brasileira dos livros. Sexta edição revista. 1986.

FREITAS, Gabriella Rocha de; CRUZ, Mailane Junkes Raizer da; RADOMSKY, Guilherme F. W. Pós-desenvolvimento: a desconstrução do desenvolvimento. p. 92-98. In: NIEDERLE, Paulo André; RADOMSKY, Guilherme F. W. (Orgs). **Introdução às teorias do desenvolvimento**. UFRGS Editora. Porto Alegre, 2016.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **A construção da rede sócio-técnica de educação de assentados de reforma agrária: o Pronera**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2007.

_____. **Rumos da Educação do Campo**. Brasília: Em Aberto, v.24, nº 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREITAS, Maria da Conceição da Silva; DANSA, Cláudia Valéria de Assis; MOREIRA, Joice Marielle da Costa. Pronera no Sertão Mineiro Goiano: Reflexões sobre emancipação social e Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis: v. 1 n. 2 p. 204-230 jul./dez. 2016. Disponível em: <
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2761/9297>> Acesso em: 25 de junho de 2017.

FRIEDRICH, Márcia.; BENITE, Cláudio R. Machado; BENITE, Ana Maria Canavarro; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: **Avaliação de políticas públicas de Educação**. v. 18, n. 67, p. 389-410. Rio de Janeiro: abr./jun. 2010

GASKEL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, Martin W e GASKEL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - Um manual prático. 2ª edição, Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética de História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4ª. Edição, 1981.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo / sexismo epistêmico e os quatro genocídios / epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado. Volume 31 Número 1. Janeiro / Abril 2016.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de Análise de Mercado de Terras (RAMT)**. Jurisdição da SR 28. Brasília, 2017.

_____. Superintendência Regional 28 (SR28). **Assentamentos** – dados gerais. Dezembro de 2017. Disponível em :

<[http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=28&Parameters\[Planilha\]=Nao&Parameters\[Box\]=GERAL&Parameters\[Linha\]=1](http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=28&Parameters[Planilha]=Nao&Parameters[Box]=GERAL&Parameters[Linha]=1)> Acesso em 15 Jan. 2018.

KING, Gary.; KEOHANE, Robert. O. e VERBA, Sidney. **Designing Social Inquiry: Scientific Inference In Qualitative Research**. Princeton: Princeton University Press, 1994.

LEITE, Sérgio; HEREDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leonilde; PALMEIRA, Moacir; CINTRÃO, Rosângela. **Impacto dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD). São Paulo, 2004.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Pronunciamento do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional**. Brasília – DF, 01 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/discursos-de-posse/discorso-de-posse-1o-mandato/@@download/file/posse%20lula%202003.pdf>>

MARTINEZ, Paulo. **Reforma Agrária: Questão de terra ou de gente?** Editora Moderna. São Paulo, 1987.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5ª edição. Editora Vozes. Petrópolis, 1981.

MARTINS, José de Souza. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, João Pedro (org). A Reforma Agrária e a luta do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAZALLA NETO, Wilson & BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. A experiência agroecológica e o fortalecimento da racionalidade camponesa na relação com a natureza. In. DELGADO, Guilherme Costa & BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. **Agricultura familiar brasileira: Desafios e perspectivas de futuro**. Secretaria especial de agricultura e do desenvolvimento agrário. Brasília, 2017.

MITIDIERO Jr., Marco Antônio; FELICIANO, Carlos Alberto. A violência no campo brasileiro em tempos de golpe e a acumulação primitiva de capital. Revista **OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.2, p. 220-246, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília – Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Brasília: nov. 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul: v.22, n2, p. 220-253, jul/dez. 2014.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **2º ENERA reúne mais de 1500 educadoras e educadores do campo em Goiás**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enenra-construimos-a-ideia-de-que-a-libertacao-depende-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html>> Acesso em 13 de junho de 2018.

MUNHOZ, Pedro. **Canção da Terra**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educac-a-o-do-campo.html>> Acesso em: 05 jan. 2019.

OLIVEIRA, Juliano Diniz de. **Ordem, instituições e governança**: uma análise sobre o discurso do desenvolvimento no sistema ONU e a construção da ordem internacional. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RIO). Tese de doutoramento. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=16658@1&msg=28> Acesso em 27 de out. 2018.

OLIVEIRA, Marcelo Leles Romarco. **Retratos de assentamento**: Um estudo de caso em assentamentos rurais formados por imigrantes na região do entorno do Distrito Federal. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'anna. **História de Goiás**. Editora da UCG. Goiânia, GO, 1994.

PEREIRA, José Maria Dias. Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil. **Cadernos do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p.121-141, jul.-dez. 2011.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>>

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Informe Desarrollo Humano 1990**. Definición y medición del desarrollo humano. Bogotá: Tercer Mundo, 1990.

_____. Relatório do Desenvolvimento Humano 2000: **Direitos humanos e desenvolvimento humano - pela liberdade e solidariedade**. Disponível em:

<<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2000.html>> Acesso em: 03 jan. 2018.

POUBEL, Mayra. **Construção de Brasília**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/construcao-de-brasilia/>> Acesso em 05 nov. 2018.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Capítulo da tese Conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945), apresentada à UFRJ em 1995.

PPP - Projeto Político Pedagógico do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo: **Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos Rurais do Distrito Federal e entorno**. Brasília: 2010.

REIS, Márcio Carneiro dos. O debate desenvolvimentista e as representações do desenvolvimento local. p. 175-198. In: SECRETO, María Verónica; CARNEIRO, Maria José; BRUNO, Regina. **O campo em debate** - Terra, homens, lutas. MAUAD editora. Rio de Janeiro, 2008.

SABOURIN, Eric. Reforma agrária no Brasil: considerações sobre os debates atuais. Revista **Estudos, Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, vol. 16, no. 2, 2008: 151-184.

SANTOS, Auristela Rodrigues.; PESSOA, Ana Danielly Leite Batista. **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: Democratizando memórias e desvelando propostas legais e pedagógicas**. IX Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea): os desafios e avanços para a educação do campo. **Entrevista**. Dez. 2010. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2010/12/29/programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronea-os-desafios-e-avancos-para-a-educacao-do-campo/>> Acesso em 02 de jan. 2019.

SANTOS, Gilvan. **Matutando com Maturana**. In: MST. Cantares da Educação do Campo. Setor de Educação, São Paulo, 2006.

SAUER, Sergio. **Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro**. 1º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Reforma Agrária e o sindicalismo rural: A luta pela terra no “entorno” de Brasília**. Brasília, 1999. Cartilha projeto CUT e Contag - A luta pela terra no entorno de Brasília. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/imagens/f783cartilhaprojetocutcontagalutapelaterranoentornodebrasilia.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2019.

SAVIANI, Demerval. **História da história da educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário**. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares,

organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008. Disponível em: <<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>> Acesso em 19 de junho de 2017.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária**. Editora brasiliense. Coleção primeiros passos. Brasília, 1980.

SILVA, Marco Antônio Baratto Ribeiro da. **Questão Agrária e luta pela terra: a consolidação dos assentamentos de Reforma Agrária do MST no Distrito Federal e Entorno**. Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2017.

TAVARES, Marcela Souto de Oliveira Cabral. **Reforma Agrária e desenvolvimento sustentável**. “Ocupar, resistir, produzir e preservar: o caso do assentamento Terra Conquistada”. Brasília, 2002.

TECICAMPO - Projeto Tecendo a Cidadania no Campo. **Tecendo Trajetórias**: Caderno de Currículo. Brasília, 2014.

ONU. Report of the World Commission of Environment and Development, “**Our Common Future**”, 1987. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>> Acesso em: 03 jan. 2018.

VARGAS, Felipe.; ARANDA, Yara Paulina Cerpa. e RADOMSKY, Guilherme F. W. Desenvolvimento sustentável: Introdução histórica e perspectivas teóricas. In: NIEDERLE, Paulo André; RADOMSKY, Guilherme. F. W. (orgs.). **Introdução às teorias do desenvolvimento**. Editora UFRGS. Porto Alegre, 2016, p. 99-107

VEIGA, José Eli da. Fundamentos do Agrorreformismo. In: STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: O debate na década de 1990**. 2ª edição. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2013.

YOUSAFZAY, Malala. **Discurso de Malala Yousafzai no Prêmio Nobel da Paz**. Oslo, 2014. Disponível em <<http://historico.blogdacompanhia.com.br/2014/12/discurso-de-malala-yousafzai-no-premio-nobel-da-paz/>> Acesso em 01 de março de 2019.

APÊNDICES

I. Roteiros de Entrevistas

ROTEIRO 1 - EDUCANDAS E EDUCANDOS

Questões:

- 1) Quando você frequentou a escola pela primeira vez?
- 2) Por que você decidiu voltar (ou começar) a estudar?
- 3) Como era a sua vida antes de frequentar as aulas / aprender a ler e escrever?
- 4) O que mudou na sua vida desde que você voltou (ou começou) a estudar?
 - a) O que mudou na vida pessoal?
 - b) O que mudou no assentamento e no convívio entre os moradores?
 - c) Houve alguma mudança em relação à produtividade e comercialização (por você ter aprendido a ler e escrever)?
- 5) Quais são os seus sonhos / desejos / planos para o futuro?
- 6) Você pretende continuar os estudos? Por quê? O que você deseja / planeja / sonha em conquistar com isso?
- 7) Para você, o que é desenvolvimento?
- 8) Você acha que o Pronera possibilitou desenvolvimento para você / para as pessoas que frequentaram as aulas? Por quê?

ROTEIRO 2 - EDUCADORAS

Questões:

- 1) Conte sobre a sua vida escolar. Você acha que a sua própria experiência educacional influenciou a sua prática como educadora? Como?
- 2) Por que você decidiu ser educadora no Projeto TeCiCampo?
- 3) Quais foram os principais desafios? Como foram solucionados?
- 4) Quais aprendizagens foram mais importantes / significativas para você?
- 5) Quais aprendizagens você acha que foram mais importantes / significativas para as/os educandas/educandos?
- 6) Para você, quais foram as principais mudanças que ocorreram na vida dos educandos a partir do Projeto TeCiCampo? E no assentamento?
- 7) Quais foram as principais mudanças que ocorreram na sua vida, a partir das suas experiências com o Pronera?
- 8) O que você entende por “Desenvolvimento”?
- 9) Você acha que o Pronera possibilitou desenvolvimento para você / para as pessoas que frequentaram as aulas / para o seu assentamento? Por quê?

ROTEIRO 3 - COORDENADORAS E COORDENADORES LOCAIS

Questões:

- 1) Qual foi o seu papel como coordenador/coordenadora local?
- 2) Para você, qual a importância de um projeto como o TeCiCampo para as/os assentadas/os de reforma agrária?
- 3) Por que você decidiu ser coordenador local no Projeto TeCiCampo?
- 4) Quais foram os principais desafios? Como foram solucionados?
- 5) Quais aprendizagens foram mais importantes / significativas para você?
- 6) Quais aprendizagens você acha que foram mais importantes / significativas para as educadoras e educandos?
- 7) Para você, quais foram as principais mudanças que ocorreram na vida das educadoras e educandos a partir do Projeto TeCiCampo? E no assentamento?
- 8) Quais foram as principais mudanças que ocorreram na sua vida, a partir das suas experiências com o Pronera?
- 9) O que você entende por “Desenvolvimento”?
- 10) Você acha que o Pronera possibilitou desenvolvimento para você / para as pessoas que frequentaram as aulas / para o seu assentamento? Por quê?

ROTEIRO 4 - MONITORES E MONITORAS

Questões:

- 1) Qual foi o seu papel como monitor / monitora?
- 2) Para você, qual a importância de um projeto como o TeCiCampo para as/os assentadas/os de reforma agrária?
- 3) Por que você decidiu ser monitor/a no Projeto TeCiCampo?
- 4) Quais foram os principais desafios? Como foram solucionados?
- 5) Quais aprendizagens foram mais importantes / significativas para você?
- 6) Quais aprendizagens você acha que foram mais importantes / significativas para as educadoras / educandos / coordenadores/as locais?
- 7) Para você, quais foram as principais mudanças que ocorreram na vida das educadoras, educandos e coordenadores/as locais, a partir do Projeto TeCiCampo? E nos assentamento?
- 8) Quais foram as principais mudanças que ocorreram na sua vida, a partir das suas experiências com o Pronera?
- 9) O que você entende por “Desenvolvimento”?
- 10) Você acha que o Pronera possibilitou desenvolvimento? Comente.

ROTEIRO 5 - COORDENADORAS DO PROJETO

Questões:

- 1) Qual foi o seu papel como coordenadora geral/pedagógica?
- 2) Para você, qual a importância de um projeto como o TeCiCampo para todos os envolvidos?
- 3) Quais foram os principais desafios? Como foram solucionados?
- 4) Quais aprendizagens foram mais importantes / significativas para você?
- 5) Quais aprendizagens você acha que foram mais importantes / significativas para as educadoras / educandos / coordenadores/as locais / monitores?
- 6) Para você, quais foram as principais mudanças que ocorreram na vida das educadoras, educandos e coordenadores/as locais, a partir do Projeto TeCiCampo? E nos assentamento?
- 7) Quais foram as principais mudanças que ocorreram na sua vida, a partir das suas experiências com o Pronera?
- 8) Qual a sua concepção de “Desenvolvimento”?
- 9) Você acha que uma política pública como o Pronera contribui para o desenvolvimento?
Comente.
- 10) Você acha que isso se aplica ao Projeto TeCiCampo? Comente.

II. Lista dos assentamentos e acampamentos com turmas concluintes no Projeto Tecicampo

Figura 5 - Assentamentos com turmas concluintes - Projeto Tecicampo

ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS - PROJETO TECICAMPO	
POLO: DISTRITO FEDERAL	
Município / Cidade	Acampamentos / Assentamentos
Brazlândia	Acampamento Canaã
Planaltina	Acampamento 8 de Março
	P.A. Fazenda Larga
	P.A. Rio Maranhão
Sobradinho	Acampamento Renascer
	P.A. Contagem
São Sebastião	Acampamento Tiradentes (2 salas)
Polo: Padre Bernardo – Goiás	
Padre Bernardo	P.A. Baixão (Coopervida)
	P.A. Boa Vista
	P.A. Rego d'água
	P.A. Vereda (2 salas)
	P.A. Santa Helena
	P.A. Buritis
	P.A. Colônia II
Polo: Flores e Formosa – Goiás	
Flores de Goiás	P.A. Gibão
	P.A. Vale do Macacão
Formosa	P.A. Fartura / Água Viva
	P.A. Barra I
	P.A. Barra Verde
	P.A. Fartura / Aprocan
	P.A. Miguel Caetano
	P.A. Florinda
Polo: Colinas do Sul – Goiás	
Colinas do Sul	P.A. Angico
	P.A. Terra Mãe
	P.A. Córrego Bonito
	P.A. Boa Esperança
Polo: Unai – Minas Gerais	
Unai	P.A. José Ribamar (2 salas)
	P.A. Florestan Fernandes

Fonte: Arquivos do Projeto Tecicampo. Elaboração da autora.

ANEXOS

I. Área sob jurisdição da Superintendência Regional 28 do INCRA²³



²³ Municípios sob a jurisdição da SR28: **Distrito Federal:** Todas as Regiões Administrativas. **Goiás:** Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Alvorada do Norte, Cabeceiras, Campos Belos, Cavalcante, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Colinas do Sul, Corumbá de Goiás, Cristalina, Damianópolis, Divinópolis de Goiás, Flores de Goiás, Formosa, Guarani de Goiás, Iaciara, Luziânia, Mambaí, Mimoso de Goiás, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, Novo Gama, Padre Bernardo, Posse, Santo Antônio do Descoberto, São Domingos, São João D'Aliança, Simolândia, Sítio D'Abadia, Teresina de Goiás, Valparaíso de Goiás. **Minas Gerais:** Cabeceira Grande, Unai, Uruana de Minas, Vila Boa. Arinos, Buritinópolis, Buritis.

II. Acampamentos e Assentamentos do Projeto Tecicampo e datas de criação

Acampamento / Assentamento	Município / Região Administrativa	Data de Criação
PA Contagem	Sobradinho - DF	23 / 05 / 1994
PA Colônia II	Padre Bernardo - GO	15 / 09 / 1995
PA Fazenda Larga	Planaltina - DF	18 / 07 / 1996
PA Boa Vista	Padre Bernardo - GO	17 / 12 / 1998
PA Água Quente	Padre Bernardo - GO	17 / 12 / 1998
PA Vereda II	Padre Bernardo - GO	23 / 08 / 2000
PA Vale do Macacão	Flores de Goiás - GO	23 / 08 / 2000
PA Santa Helena	Padre Bernardo - GO	25 / 11 / 2005
PA Rio Maranhão	Planaltina - GO	29 / 03 / 2005
PA Córrego do Bonito	Colinas do Sul - GO	16 / 02 / 2009
PA Terra Mãe	Colinas do Sul - GO	16 / 02 / 2009
PA Boa Esperança	Colinas do Sul - GO	16 / 02 / 2009
PA Barra I	Formosa - GO	03 / 07 / 2009
PA Barra Verde	Formosa - GO	03 / 07 / 2009
PA Fartura / Aprocan	Formosa - GO	11 / 08 / 2009
PA Florinda	Formosa - GO	11 / 08 / 2009
PA Gibão	Flores de Goiás - GO	06 / 11 / 2009
PA Florestan Fernandes	Unaí - MG	31 / 03 / 2011
PA Água Viva	Formosa - GO	07 / 03 / 2012
PA José Ribamar de Araújo	Unaí - MG	12 / 11 / 2012
PA Oziel Alves III	Planaltina - DF	20 / 12 / 2012
Acampamento 08 de Março	Planaltina	2011
Acampamento Canaã	Brazlândia	2010
Acampamento Renascer	Sobradinho	2004
Acampamento Tiradentes	São Sebastião	2010

Fonte: INCRA, 2017. Elaboração da autora.