

Reflexões sobre meio ambiente e desenvolvimento rural

Sérgio Sauer
Andréa Leme da Silva
Laura Maria Goulart Duarte
(organizadores)

EDITORA



UnB



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora
Conselho editorial

Germana Henriques Pereira
Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
Carlos José Souza de Alvarenga
Estevão Chaves de Rezende Martins
Flávia Millena Biroli Tokarski
Jorge Madeira Nogueira
Maria Lidia Bueno Fernandes
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
Sely Maria de Souza Costa
Verônica Moreira Amado



Reflexões sobre meio ambiente e desenvolvimento rural

Sérgio Sauer
Andréa Leme da Silva
Laura Maria Goulart Duarte
(organizadores)



Coordenação de produção editorial
Editora de publicações
Preparação e revisão
Projeto gráfico
Diagramação

Equipe editorial

Luciana Lins Camello Galvão
Marília Carolina de Moraes Florindo
Jeane A. Pedrozo
Wladimir de Andrade Oliveira
Haroldo Brito

© 2020 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada ou
reproduzida por qualquer meio sem a autorização
por escrito da Editora.

Esta obra foi publicada com recursos provenientes do
Edital DPI/DPG nº 3/2019.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

R322 Reflexões sobre meio ambiente e desenvolvimento rural / Sérgio
 Sauer, Andréa Leme da Silva, Laura Maria Goulart Duarte
 (orgанизadores). – Brasília : Editora Universidade de Brasília,
 2021.
 388 p. ; 23 cm. – (Pesquisa, inovação & ousadia).

 Inclui bibliografia.
 ISBN 978-65-5846-023-7

1. Meio ambiente. 2. Desenvolvimento rural. 3. Mulheres do
campo. 4. Educação do campo. I. Sauer, Sérgio (org.). II. Silva,
Andréa Leme da (org.). III. Duarte, Laura Maria Goulart (org.).
IV. Série.

CDU 502.3

Sumário

Apresentação 11

Parte 1

Desenvolvimento rural e sociobiodiversidade

Capítulo 1

Conflitos por terra e território provocados pelas eletroestratégias nas bacias dos rios Ivaí e Piquiri – PR 21

Ralph de Medeiros Albuquerque

Sérgio Sauer

1.1 Introdução 22

1.2 Empreendimento e geração de energia elétrica no Paraná 23

1.3 Eletroestratégias: a agroestratégia do setor elétrico 26

1.4 Conflitos e sujeitos nas bacias dos rios Ivaí e Piquiri 30

1.5 À guisa de conclusão 44

Referências 45

Capítulo 2

Fronteira agrícola e natureza: povos e comunidades tradicionais e áreas protegidas no Cerrado 53

Karla Rosane Aguiar Oliveira

Sérgio Sauer

2.1 Modernização conservadora da agricultura e expansão da fronteira agrícola: o papel das agroestratégias 56

2.2 As ameaças do avanço da fronteira agrícola sobre territórios tradicionais e áreas protegidas do Cerrado 60

2.3 Estratégias de enfrentamento de Povos e Comunidades Tradicionais frente aos novos desafios à conservação 67

2.4 Considerações finais 73

Referências 74

Capítulo 3

Produtos do agroextrativismo do Cerrado e mercados da sociobiodiversidade 79

Jessica Pereira Garcia
Janaína Deane de Abreu Sá Diniz
Stéphane Guéneau
Marcelo Souza Alves

3.1 Introdução **80**

3.2 A contribuição da Nova Sociologia Econômica ao entendimento da construção social dos mercados da sociobiodiversidade **84**

3.3 Tipologia dos mercados de produtos da sociobiodiversidade **88**

3.4 Considerações finais **100**

Referências **102**

Parte 2

Políticas públicas e desenvolvimento rural sustentável

Capítulo 4

Integração e sinergia de políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil: uma análise da política territorial e do Programa de Aquisição de Alimentos 111

Alberto Abadia dos Santos Neto
Mário Lúcio de Ávila

4.1 Introdução **112**

4.2 Ambiente das Políticas Públicas no Brasil **114**

4.3 Entraves para a sinergia e integração de Políticas Públicas com foco na agricultura familiar no Brasil **117**

4.4 Breves considerações sobre o Pronat, PTC e PAA **120**

4.5 Percepções sobre integrações e sinergias entre o PRONAT, PTC e PAA **124**

4.6 Considerações finais **131**

Referências **133**

Capítulo 5

Núcleos de estudos em agroecologia voltados à pesca artesanal e à aquicultura familiar: uma estratégia do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (2013-2015) 137

Ericka Carneiro Leão de Oliveira

Mário Lúcio de Ávila

5.1 Introdução **138**

5.2 A política de agroecologia no Brasil na Pnapo **142**

5.3 A pesca artesanal e a aquicultura familiar e a inserção no Planapo **144**

5.4 Núcleos de estudos como instrumentos da Pnapo **145**

5.5 Resultados **149**

5.6 Considerações finais **156**

Referências **158**

Capítulo 6

Remineralização dos solos para ampliar a produção da palma forrageira na região semiárida 163

Fernanda de Paula Medeiros

Suzi Maria de Córdova Huff Theodoro

6.1 Introdução **164**

6.2 Caracterização da área de pesquisa e do remineralizador **167**

6.3 Metodologia **169**

6.4 Resultados e discussão **171**

6.5 Fertilidade do solo **176**

6.6 Análise do tecido vegetal **183**

6.7 Considerações finais **185**

Referências **187**

Parte 3

Políticas de gênero: protagonismo das mulheres no campo

Capítulo 7

Mulheres rurais: diálogos entre economia feminista e autonomia crítica 195

Analine Almeida Specht

Newton Gomes Narciso Junior

7.1 Introdução **196**

7.2 Mulheres rurais: uma leitura desde a economia feminista **197**

7.3 Autonomia crítica **207**

7.4 Considerações finais **214**

Referências **215**

Capítulo 8

O lugar da Reunião Especializada da Agricultura Familiar (Reaf) nas políticas para mulheres rurais no Paraguai e Uruguai: ideias e paradigmas de políticas de gênero 219

Caroline Buosi Molina

Moisés Villamil Balestro

8.1 Introdução **220**

8.2 Elementos para uma análise institucional das políticas públicas **222**

8.3 A agenda das políticas públicas para as mulheres rurais e o Mercosul **231**

8.4 Considerações finais **244**

Referências **246**

Capítulo 9

Contribuições do Pronaf Mulher e do PAA no cotidiano das mulheres rurais de Aracruz – ES 249

Marcia Zumak

Laura Maria Goulart Duarte

9.1 Introdução **250**

9.2 Metodologia **252**

9.3 Gênero como um campo de estudos **253**

9.4 O Pronaf Mulher e o PAA no cotidiano das mulheres rurais de Aracruz **261**

9.5 Considerações finais **269**

Referências **271**

Capítulo 10

A Marcha das Margaridas e as políticas públicas de agroecologia no Brasil 275

Sarah Luiza de Souza Moreira

Suzi Maria de Córdova Huff Theodoro

10.1 Introdução **276**

10.2 Metodologia **279**

10.3 Abordagem teórica **284**

10.4 Resultados e discussão **289**

10.5 Considerações finais **295**

Referências **298**

Parte 4

Juventude rural e educação do campo: um sopro de esperança para um futuro sustentável

Capítulo 11

Concepções não hegemônicas de desenvolvimento no contexto da educação de jovens e adultos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária 305

Joice Marielle da Costa Moreira

Sérgio Sauer

11.1 Introdução **306**

11.2 Histórico e construção do desenvolvimento hegemônico **307**

11.3 Concepções alternativas: as origens de um real desenvolvimento **310**

11.4 As concepções de desenvolvimento dos sujeitos do Projeto Tecicampo **318**

11.5 Contribuições do Pronera e do Tecicampo para o desenvolvimento **327**

11.6 Considerações finais **331**

Referências **332**

Capítulo 12

A educação do campo no Distrito Federal 335

Cleide Maria de Souza

Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril

12.1 Introdução **336**

12.2 Concepções de educação rural e educação do campo **337**

12.3 Método **341**

12.4 As escolas no meio rural do Distrito Federal **342**

12.5 Considerações finais **358**

Referências **359**

Capítulo 13

A permanência das jovens no meio rural do Maranhão, do Piauí e de Alagoas 363

Luciana Porto

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

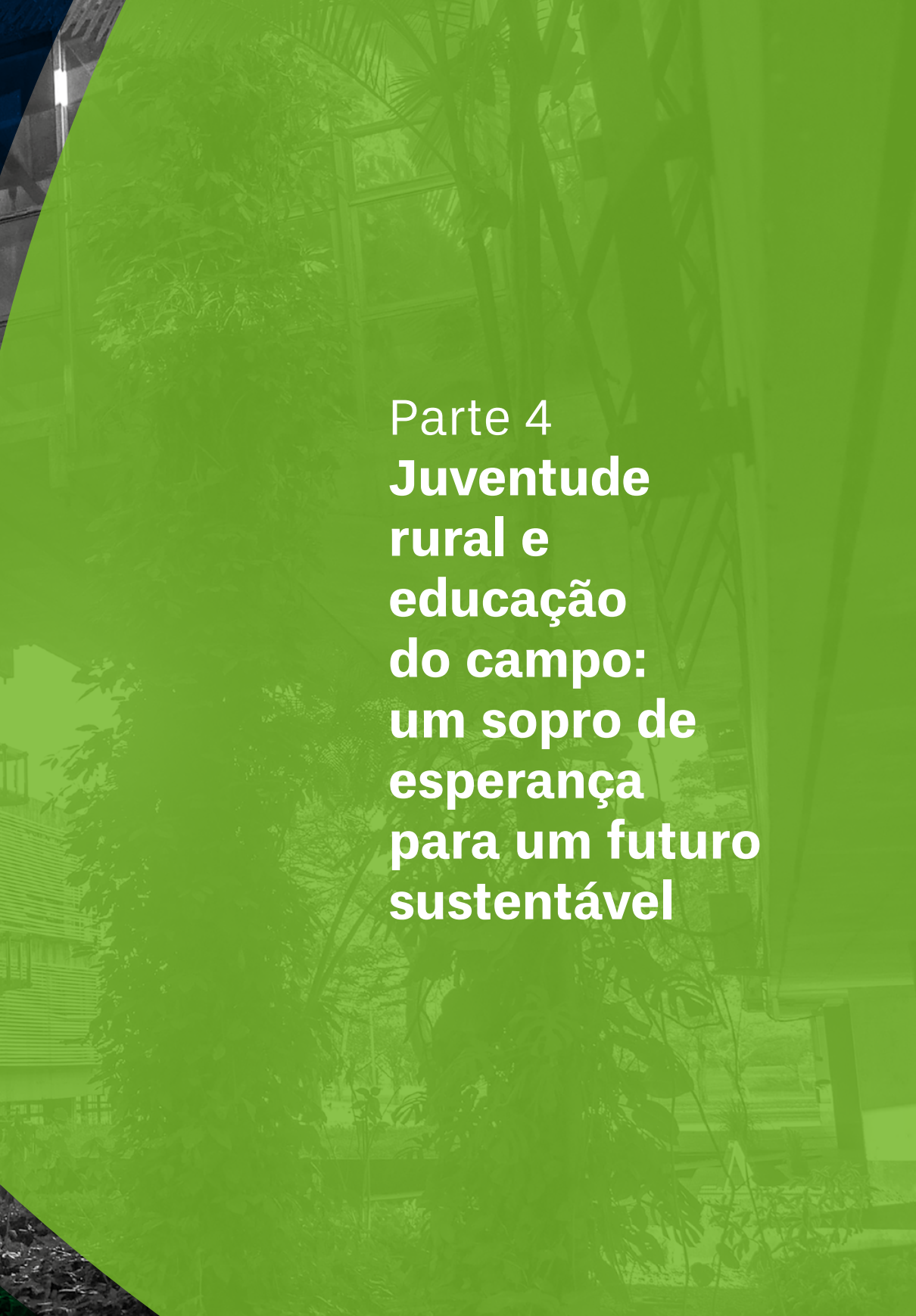
13.1 Introdução **364**

13.2 Metodologia adotada **367**

13.3 Análise dos dados e discussão **370**

13.4 Considerações finais **378**

Referências **380**



Parte 4
**Juventude
rural e
educação
do campo:
um sopro de
esperança
para um futuro
sustentável**



11

Capítulo 11

Concepções não hegemônicas de desenvolvimento no contexto da educação de jovens e adultos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Joice Marielle da Costa Moreira¹
Sérgio Sauer²

¹ Doutoranda do Ceam, Mestra em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader) e licenciada em Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) pela Universidade de Brasília. Título da dissertação no PPG-Mader: A experiência do Pronera EJA no DF e entorno: o Projeto Tecicampo e as contribuições para o Desenvolvimento.

² Doutor em Sociologia, professor no Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader) da Universidade de Brasília (UnB), no Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS) e pesquisador do CNPq.

11.1 Introdução

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre as concepções de desenvolvimento de participantes do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo (Tecicampo), um projeto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) em sua modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizado no Distrito Federal e entorno, nos anos de 2012 a 2015. A partir de um panorama das concepções hegemônicas, a análise busca entender alternativas de desenvolvimento, especialmente concepções de desenvolvimento dos sujeitos, compreender similaridades e diferenças e refletir sobre desenvolvimento no campo, partindo dos sujeitos em conexão com políticas públicas.

O pressuposto da pesquisa é que, no Brasil, a classe trabalhadora foi historicamente privada do acesso à educação. No campo, essa exclusão tem sido ainda mais acentuada, ficando evidente nos altos índices de analfabetismo e na baixa média de formação escolar das populações. As lutas dos povos do campo pelo acesso à educação foram responsáveis pela construção da educação do campo, um novo paradigma de educação, construído *no* campo, *do* campo e *para o* campo (CALDART, 2000).

O Pronera foi instituído em 1998 e, desde sua criação, se expandiu tanto no número de projetos apoiados e financiados como nos níveis de formação. Inspirou a construção de diversas políticas públicas de educação do campo, sendo inserido no contexto das lutas por terra e pela reforma agrária — compreendida não somente como acesso à terra, mas também às condições para que os povos possam permanecer no campo e construir possibilidades de viver dignamente e se desenvolver, sendo a educação considerada como condição essencial para esse desenvolvimento.

O Projeto Tecicampo foi apoiado e financiado pelo Pronera e executado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em acampamentos e assentamentos do DF e entorno. Foi executado em parceria com movimentos sociais e sindicais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Distrito Federal e Entorno (FETADFE), Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (Contag),

Movimento de Apoio ao Trabalhador Rural (MATR), dentre outros. Atuou na alfabetização e escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental de 600 estudantes, na formação de educadoras populares que regeram as 50 salas de aula, além da formação de estudantes universitários (monitores) que acompanharam o Tecicampo.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e os dados foram obtidos, principalmente, por meio de entrevistas semiestruturadas, com cinco roteiros de entrevista, um para cada grupo de sujeitos da pesquisa (educandos, educadoras, monitores, lideranças dos movimentos envolvidos e coordenação do projeto). Com as educandas e os educandos, foram feitas entrevistas em grupo, transformando o levantamento em um processo pedagógico de reflexão conjunta. Diversos moradores dos acampamentos e assentamentos compareceram e solicitaram participação nas atividades de campo, fazendo surgir um grupo de entrevistados espontâneos, inicialmente não previsto, contribuindo ativamente nas discussões. Foram realizadas 23 entrevistas, sendo 19 em profundidade e quatro em grupos. Foram entrevistadas 62 pessoas, sendo 26 educandas e educandos; dez educadoras; cinco coordenadoras e coordenadores locais; dois monitores; duas coordenadoras do Tecicampo e dezessete participantes espontâneos.

O texto é composto por três partes, além desta introdução e da conclusão. A primeira parte é uma revisão bibliográfica sobre concepções hegemônicas de desenvolvimento. A segunda parte apresenta algumas das concepções alternativas de desenvolvimento, que surgiram, sobretudo, a partir da década de 1970. A terceira parte mostra os resultados da pesquisa de campo, a partir das concepções de desenvolvimento dos sujeitos, e em que medida consideram o acesso à educação como contribuição para esse desenvolvimento.

11.2 Histórico e construção do desenvolvimento hegemônico

Na ciência moderna, a obra de Adam Smith é considerada como o esboço inicial de uma teoria do desenvolvimento, a partir da teorização sobre a natureza e a causa da riqueza. Posteriormente, diversos autores

refletiram sobre o progresso, especialmente a partir da experiência dos países da Revolução Industrial, no século XVIII. São relevantes as contribuições de alguns autores clássicos, independentemente de suas teorias, tendo destaque Thomas Malthus, David Ricardo, John Stuart Mill, Karl Marx e Joseph Schumpeter (AMARO, 2003).

Para compreender a evolução do conceito de desenvolvimento, também são importantes as teorias do bem-estar do início do século XX, com autores como A. Pigou, John Hicks, Lionel Robbins, Vilfredo Pareto, Alfred Marshall. São reconhecidas, ainda, as abordagens da “mudança”, representadas por autores como Max Weber, W. Sombart e Talcott Parsons, entre outros. Embora essas teorias já existissem, o período anterior ao final da Segunda Guerra Mundial é um importante marco para as elaborações, pois é quando a noção de desenvolvimento ganha “estatuto científico fundamentado e continuado” (AMARO, 2003, p. 42).

A partir de 1945, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), foram criados, buscando promover relações amistosas entre os países e institucionalizar as discussões sobre desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010). Os países europeus, afetados pela guerra, com o apoio do plano Marshall, esperavam reconstruir suas cidades e retomar o progresso e as bases econômicas nacionais. A Guerra Fria estimulou a corrida armamentista, impulsionando a inovação tecnológica e o progresso, estabelecendo uma base de acumulação produtiva. Consequentemente, são relevantes os projetos políticos em disputa nos anos pós-guerra, influenciando noções e conceitos de desenvolvimento, com especial destaque para o Keynesianismo como novo paradigma da ciência econômica, afirmando a regulação do mercado através da intervenção do Estado na economia (REIS, 2008).

As produções teorizavam sobre desenvolvimento e progresso dos países, enfatizando o crescimento econômico, pois mudanças propostas tinham como foco a resolução dos “problemas e vícios do subdesenvolvimento” (AMARO, 2003, p. 40). Algumas teorias, e seus respectivos desdobramentos em projetos políticos, foram relevantes para perspectivas de desenvolvimento adotadas rumo ao progresso, permeando âmbitos científicos e ideológicos. Segundo Reis (2008), três teorias se

destacam, as quais resultaram em projetos políticos no pós-guerra: a teoria política e econômica liberal; a teoria Marxista e a teoria da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal).

Essas concepções de desenvolvimento, formuladas de 1945 até meados dos anos de 1980, têm em comum o fato de terem sido elaboradas a partir de uma visão do norte. Historicamente, os países europeus, localizados no centro do desenvolvimento capitalista-industrial, foram considerados desenvolvidos e modelos para o mundo (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, e fizeram com que o significado de desenvolvimento fosse tomado como sinônimo das ideias ou dos próprios mitos. São eles o economicismo, produtivismo, consumismo, quantitativismo, industrialismo, tecnologismo, racionalismo, urbanicismo, antropocentrismo, etnocentrismo e uniformismo. Complementam-se e misturam-se, aparecendo em teorias sobre desenvolvimento em diferentes períodos e nos mais diversos projetos políticos. O uso das ideias presentes nos mitos, como se fossem sinônimos de desenvolvimento, permitiu que o termo fosse frequentemente cooptado, mascarando intenções e ações que se diziam promotoras de desenvolvimento (AMARO, 2003).

O termo passa a ser utilizado para se referir aos mais diversos elementos, inclusive a partir de legitimações que reforçam a confusão conceitual em torno do desenvolvimento. Um exemplo é a utilização do índice de Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* (indicador de nível econômico) para se aferir o desenvolvimento, como se este fosse limitado ao crescimento econômico. O uso do PIB, medido como uma média por pessoa, ignorou outras dimensões e valores fundamentais para um real desenvolvimento, desvalorizando elementos que efetivamente permitem às pessoas transformar suas próprias realidades, a exemplo do acesso à educação (SEN, 1999).

É necessário desambiguar essas noções de desenvolvimento. A noção do desenvolvimento hegemônico, inerentemente capitalista e que surge mascarado em conceitos, ideais e mitos, deve ser desconstruído,

pois não reflete desenvolvimento verdadeiro, sendo vantajoso apenas para alguns poucos, portanto, profundamente excludente.

Em oposição à essa concepção de desenvolvimento, está o *desenvolvimento real*, tratado a seguir. Essa noção de *desenvolvimento* engloba elementos de diversas construções, que fazem oposição, em diferentes níveis ou aspectos, ao desenvolvimento hegemônico. Diversas construções alternativas surgem, e cada uma traz elementos e abordagens ligeiramente diferentes entre si, pois têm foco em especificidades dos contextos nos quais surgem. Por isso, é comum que sejam denominadas com o acréscimo de adjetivos ao termo desenvolvimento como, por exemplo, pós-desenvolvimento, desdesenvolvimento, desenvolvimento zero, entre outros. Apesar de muitas diferenças, contêm elementos que contribuem na crítica, na desconstrução e na construção de uma noção de Desenvolvimento real.

11.3 Concepções alternativas: as origens de um real desenvolvimento

Com relação à dimensão do desenvolvimento, o mundo vivenciou diversas transformações a partir do período pós-guerra, tais como o aumento na efetividade da produção e produtividade; avanços na área da educação e da saúde; avanços científicos e tecnológicos; aumento na condição e no conforto na vida em geral, dentre outros processos que ocorreram como consequência do progresso (FERREIRA; RAPOSO, 2017).

No entanto, o progresso teve como consequência diversos problemas. O acesso aos benefícios foi compartilhado por apenas um terço da população mundial e quase metade da riqueza mundial produzida está nas mãos de 1% da população mundial, demonstrando inequidade no desenvolvimento hegemônico. Isso refletiu 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 havia cura (AMARO, 2017), fazendo surgir novas formas de mal-estar social (AMARO, 2003). Além disso, constata-se a relação entre as concepções

hegemônicas de desenvolvimento e a degradação da natureza, a perda de biodiversidade, a destruição de ecossistemas e o aumento das injustiças no acesso aos recursos naturais, além do aumento de doenças públicas com risco de morte, a desumanização do trabalho, o afunilamento do saber científico, as intolerâncias culturais e religiosas, entre outros problemas (AMARO, 2003).

A constatação é que os modelos de desenvolvimento adotados não conseguiram beneficiar toda a população mundial, acirrando desigualdades e problemas sociais e ambientais. Isto chamou a atenção para a necessidade de se ressignificar e reconstruir concepções de desenvolvimento a partir de outras lógicas (FERREIRA; RAPOSO, 2017). Portanto, a partir dos anos de 1970, começaram a ocorrer mudanças nas concepções, em especial nos países que sofreram as consequências dos modelos anteriores. Essas mudanças se expressam no acréscimo de novos adjetivos à palavra ‘desenvolvimento’, construindo novos significados e ações (AMARO, 2003).

São muitos os conceitos e as noções que categorizam desenvolvimento, e novos termos ou adjetivos continuam a ser construídos. 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. Muitos também já têm um reconhecimento institucional internacional, sendo utilizados na formulação de políticas públicas ou avaliação da aplicação das teorias e de seus resultados (FERREIRA; RAPOSO, 2017).

Considerando a fundamentação científica e o reconhecimento institucional internacional, cinco conceitos têm sido, recentemente, destacados: desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento humano e desenvolvimento social.³ Estes termos surgem com propostas e, apesar de aspectos ligeiramente diferentes, estão dentro de uma construção que busca superar

³ Há ainda outros como, por exemplo, “desenvolvimento integrado”, que agrega características dos cinco termos (AMARO, 2003), mas o objetivo é discutir algumas noções, inclusive porque não seria possível, nesse capítulo, discorrer sobre todos os termos e conceitos de desenvolvimento.

os conceitos hegemônicos (AMARO, 2003). Considerando estas cinco noções, Amaro (2003) propõe três categorias analíticas, 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 da dignidade humana, associando-as em uma abordagem transversal.

A categoria ambiental contém concepções que privilegiam o meio ambiente nas discussões sobre desenvolvimento. O primeiro conceito, dentro da categoria ambiental, foi ecodesenvolvimento, sendo seguido por outras formulações, como desenvolvimento alternativo e desenvolvimento responsável. Em 1987, convencionou-se o conceito de desenvolvimento sustentável (AMARO, 2003), sendo o mais utilizado dentro da perspectiva ambiental. Foi conceituado em 1987, no Relatório da Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento (Relatório Brundtland – Nosso Futuro Comum) como “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). 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).

O conceito de desenvolvimento sustentável precisa ser problematizado, pois o “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; RADOMSKY, 2016, p. 102). Assim, o relatório Brundtland acabou por defender noções contraditórias, como crescimento econômico e preservação ambiental, sem considerar dimensões como exploração social de um grupo ou classe social por outro. Além disso, a definição inicial de desenvolvimento sustentável foi cooptada e utilizada indiscriminadamente por ideologias contrárias, assim como ocorreu com o conceito de desenvolvimento, devido à “disputa, tanto

conceitualmente quanto na construção da agenda política mais geral”, de desenvolvimento (VARGAS; ARANDA; RADOMSKY, 2016, p. 106).

A segunda categorização engloba concepções de desenvolvimento com o protagonismo das pessoas e das comunidades. Nesta, 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 ativa 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, incluindo uma multiplicidade de noções e nomenclaturas.

O primeiro conceito foi o desenvolvimento comunitário, criado nos trabalhos da ONU, na década de 1960, nos países considerados “subdesenvolvidos”. Posteriormente, outros conceitos surgiram, como desenvolvimento ao nível da aldeia (*village concept*); outro desenvolvimento (*another development*); desenvolvimento alternativo; desenvolvimento endógeno, desenvolvimento de baixo para cima (*bottom-up*) e desenvolvimento territorial (AMARO, 2003).

O desenvolvimento territorial teve grande repercussão no Brasil, guiando 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).

Dois conceitos de destaque na centralidade das pessoas e das comunidades são os conceitos de desenvolvimento local e desenvolvimento participativo. O desenvolvimento local é um desdobramento do 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 desenvolvimento (AMARO, 2003). Em contraposição, o desenvolvimento participativo, 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 (AMARO, 2003). Isso implica, sobretudo, na adoção de ações que partem de propostas mais amplas, não necessariamente nascidas nas comunidades, mas executadas com sua participação.

A terceira categorização é a dos direitos humanos e dignidade humana, na qual o desenvolvimento aparece associado à garantia e ao respeito aos direitos humanos essenciais e às condições básicas para que a dignidade humana seja respeitada. O foco dessa vertente está na satisfação das necessidades humanas básicas, e a preocupação mundial com essa questão tornou a categoria dos direitos humanos e da dignidade humana a mais institucionalizada dentre as categorias (AMARO, 2017). A educação como direito humano básico e condição para o desenvolvimento surge pela primeira vez dentro dessa perspectiva, o que constitui um importante avanço dessa vertente. Durante os anos de 1990, surgiram duas concepções de desenvolvimento dentro dessa categoria: desenvolvimento humano e 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 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, entre 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* para aferir desenvolvimento.

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, sendo alcançado quando são eliminadas as privações de liberdade de escolha. O protagonismo dos sujeitos é central, e há foco na liberdade de ser e de fazer (e não no ter). 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, pois 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” (SEN, 1999, p. 18).

O desenvolvimento social tem diversas semelhanças com o desenvolvimento humano, inclusive porque ambos foram construídos no âmbito da ONU. Surgiu em 1995, na Conferência de Copenhague, com o objetivo de determinar quais eram os problemas gerados pelo desenvolvimento, de modo a construir ações mitigadoras. Pretendia estabelecer acordos entre os países participantes, para garantir o cumprimento de compromissos que gerassem bem-estar social e acesso a condições mínimas de saúde e educação, 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).

Há, também, algumas concepções que negam o conceito de desenvolvimento, a partir da justificativa de que esta é uma categoria irremediavelmente cooptada. É esse o caso das teorias do pós-desenvolvimento, que trabalham com a ideia de superação do desenvolvimento, ao invés de desenvolvimentos alternativos (FERREIRA; RAPOSO, 2017). Essa seria criada a partir das experiências de países do sul global, em contraposição às concepções capitalistas e hegemônicas, a partir das epistemologias do Sul, nos termos propostos por Boaventura de Souza Santos (2007). Um importante conceito é o de emancipação social, que tem um sentido muito próximo ao que aqui está sendo tratado como *desenvolvimento (real)*. Santos (2007) defende a necessidade de adaptação (ou tradução intercultural) de termos, que não se reduza a traduzir as palavras, mas os sentidos nelas contidos, de modo a criar uma inteligibilidade, respeitando a diversidade epistemológica dos sujeitos.

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: “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). O termo *desenvolvimento*, como *desenvolvimento real*, faz sentido na tradução intercultural, proposta por Santos (2007), tratando-se de opções 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 termos⁴ são utilizados como alternativa ao desenvolvimento. Amaro (2017) afirma que um dos que tem uso mais frequente é o ‘bem viver’ ou ‘*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).

Essas noções alternativas de desenvolvimento comportam elementos do que é entendido aqui como um real *desenvolvimento*. Conceitualmente, é temerário reduzir a um único conceito para englobar tantas dimensões da vida.⁵ Um dos riscos é reforçar a perspectiva do desenvolvimento capitalista, justamente porque a cooptação permite que o termo signifique basicamente qualquer coisa. Utilizado para defender ideias contrárias, contraditórias e de acordo com os interesses de grupos hegemônicos, acaba por reforçar a estratégia dos “mitos” do desenvolvimento.

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 riscos ao uso de 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, por questões relacionadas ao acúmulo de poder e de capital).

⁴ Felicidade ou felicidade interna bruta (Himalaia); bem-estar (wellbeing – tradução nossa) (China, Índia, África do Sul); florescimento humano (human flourishing – tradução nossa) (traduzido para várias línguas e utilizado 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” (AMARO, 2017).

⁵ As múltiplas dimensões da vida humana, os vários aspectos dessas e implicações para os sujeitos, exigem formular e lutar por um desenvolvimento pleno, que considere todas as dimensões, mas a reflexão exige definições e a noção de desenvolvimento real parece ser mais adequada aqui.

É preciso esclarecer que, para que sejam evitadas novas cooptações nos usos do termo desenvolvimento para finalidades que atendam aos interesses hegemônicos e prejudiquem as pessoas, embora se trate de um conceito complexo, precisa estar em sintonia com necessidades, desejos, 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 do 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.

11.4 As concepções de desenvolvimento dos sujeitos do Projeto Tecicampo

A opção por tratar sobre *desenvolvimento*, nesta pesquisa, vem da constante associação do termo às ações e práticas executadas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o 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 (EJA) apoiado pelo Pronex também apareceu 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 diversas noções e concepções de desenvolvimento presentes, muitas das quais estão em sintonia com as concepções tratadas até aqui. Assim, 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 de recusa ao conceito de desenvolvimento e busca de alternativas ao desenvolvimento. Concepções presentes nos conceitos elaborados dentro das ‘epistemologias do Sul’ também foram encontradas na fala dos sujeitos.

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?” (COORDENADORA LOCAL 1, entrevista em 4 de agosto de 2018). “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, adotar novos posicionamentos e novas formas de agir. Essa é a ideia da *práxis* (ação, que gera reflexão, que gera nova ação), que, para Gramsci (1981), 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).

Muitos expressaram uma relação entre o “abrir a mente” e a construção de conhecimento que, por sua vez, possibilita *desenvolvimento*. Pensar de formas diferentes possibilita aos sujeitos se relacionar de maneiras mais solidárias e respeitosas 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, foi apontada como desenvolvimento: “a união mais do povo, né? [...] Agora sabe dialogar, sabe conversar. Porque no início era só briga” (EDUCADORA 5, entrevista em 22 de setembro de 2018).

Estabelecer relações mais saudáveis e com disposição para a resolução dos conflitos 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. 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” (COORDENADORA 1, entrevista em 28 de junho de 2018).

Além da conexão entre as pessoas para o 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 níveis mais amplos (o país, o continente e, quando extrapoladas as convenções de delimitação geográfica, o planeta, o universo). Nos processos

de alimentação 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 a escolha por não utilizar agrotóxicos, é percebida 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.

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. 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 têm 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 [...] (COORDENADORA 1, 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.

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” (MONITOR 2, 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* (EDUCADORA 2, entrevista em 13 de julho de 2018).

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 mesmos 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. 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.

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 4, entrevista em 03 de outubro de 2018).

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 não apenas como condição, mas também como consequência desse desenvolvimento, que é definido como “procurar galgar algo melhor, tanto em conhecimento quanto em recurso financeiro, como também a questão de produção. Produzir sem também agredir o meio ambiente. [...] E preservando também a questão dos mananciais” (COORDENADOR LOCAL 2, entrevista em 16 de setembro de 2018).

Na fala anterior, 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 hegemônico (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.

Outra concepção de *desenvolvimento* que pode ser erroneamente interpretada é a visão desse ligado apenas à obtenção de infraestrutura. De fato, a infraestrutura tem impacto importante na qualidade de vida. 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.

É importante perceber que 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 expressem desenvolvimento como 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. Além disso, há a defesa de que é o acesso à educação que possibilita que os sujeitos, de fato, usufruam do que chega até eles. Nesse sentido, não basta ter acesso à infraestrutura: é necessário ter acesso ao conhecimento que possibilita o uso daquilo que chega aos assentamentos e acampamentos, e isso pode ser possibilitado por meio da alfabetização e escolarização.

[...] 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. [...] 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? [...] 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? [...] 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 1, entrevista em 4 de agosto de 2018).

Ao mesmo tempo, os sujeitos consideram ser necessário que o 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. Assim, concepção de *desenvolvimento* condicionado ao acesso à educação também pode ser percebida na busca e no acesso a direitos: “Por exemplo: eu sei que eu tenho direito à educação, mas eu não sei como chegar a fazer esse meu direito acontecer. [...] Desenvolvimento pra mim é isso: é fazer valer aquilo que você conhece” (EDUCADORA 9, entrevista em 13 de outubro de 2018). 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*: “[...] 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* [é] [...] saber ir atrás dos seus direitos e trazer para o seu crescimento da parcela” (COORDENADORA LOCAL 3, 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*: “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 2).

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 mesmo 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.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber múltiplas 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 agentes e protagonistas dessas mudanças ou transformações, sendo *condição* para que haja *desenvolvimento*.

11.5 Contribuições do Pronera e do Tecicampo para o desenvolvimento

Do ponto de vista analítico, foi possível classificar os elementos que os sujeitos da pesquisa apontaram como expressões de desenvolvimento em três níveis: o primeiro deles se relaciona às mudanças ou transformações geradas a partir do que estava previsto pela própria política pública, e está intimamente ligado às ações de alfabetização, escolarização e seus desdobramentos na vida prática; o segundo nível se refere às transformações que não foram previstas inicialmente como objetivo da política pública, mas cujos resultados são atribuídos a ela, pelo caráter transformador de suas ações; e o terceiro nível envolve processos mais complexos de transformação, e geralmente demandaram mais tempo para amadurecimento, sendo sua motivação inicial atribuída ao Pronera ou ao Tecicampo.

Com relação ao primeiro nível, o *desenvolvimento* se expressou principalmente na habilidade de ler e escrever, no conhecimento dos conteúdos escolares (matemática, ciências naturais e sociais etc.), bem como nos desdobramentos a partir da aquisição dessas habilidades. O ato de aprender a escrever o próprio nome é apontado pelos sujeitos como conhecimento simples, mas significativo, que impactou de forma positiva a vida das educandas e dos educandos, pois possibilitou: assinar documentos e atas, motivando os sujeitos a participar mais ativamente dos processos coletivos; ler e escrever informações diversas, como o nome e o número de ônibus e o preço de produtos, possibilitando maior

autonomia nas tarefas do dia a dia, especialmente para transitar e administrar a vida financeira.

Esses processos, embora pareçam simples, geram transformações que extrapolam o primeiro nível, podendo ser classificadas no segundo nível de desenvolvimento. Os sujeitos apontam, por exemplo, que ler, escrever e assinar o nome contribuíram para que pudessem agir com mais autonomia, ajudando a superar o estigma e a discriminação ligados ao analfabetismo. Isso, por si só, contribui para que os sujeitos se posicionassem com mais confiança, buscando participar de forma qualificada dos processos sociais, além de promover o resgate da autoconfiança, autovalorização e dignidade.

Os sujeitos também apontaram como significativo o *desenvolvimento* proporcionado a partir das consequências do acesso à educação nos processos produtivos. Como exemplo, são mencionados conhecimentos relacionados à matemática, como: a quantidade de sementes a serem plantadas em cada “berço”; a quantidade de “berços” em cada linha; cálculos que permitiram fazer a escolha entre beneficiamento de produtos diversos ou venda *in natura*, dentre outros. Além disso, os sujeitos atribuem aos conteúdos trabalhados nas aulas a capacidade de fazer a opção pelo não uso de agrotóxicos e a adoção de práticas agroecológicas, sendo o próprio espaço de troca proporcionado pelo Pronera também considerado relevante nesse sentido, contribuindo para melhores relações entre os sujeitos e o meio ambiente.

O cuidado com o meio ambiente, inclusive a preservação da água, é apontado como relevante desenvolvimento. Além disso, a produção de alimentos a partir das hortas coletivas, contribuindo para a segurança e soberania alimentar e nutricional nos acampamentos e assentamentos, assim como práticas coletivas de resgate aos conhecimentos tradicionais, são compreendidos como expressões de *desenvolvimento*: “[a fabricação de] produto que lava o cabelo, que passa na pele. [...] O resgate de voltar a fabricar o sabão [...] A proteção da água, os remédios alternativos, xaropes [...]. Eu acho que foi a partir desse momento na sala de aula” (EDUCADORA 2, entrevista em 13 de julho de 2018).

Todas essas ações transformam positivamente os espaços nos

acampamentos e assentamentos, gerando qualidade de vida e *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 passarinhinhos 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 2, entrevista em 13 de julho de 2018).

Os processos de socialização e construção coletiva de conhecimento, proporcionados durante os momentos pedagógicos, também são apontados como importante fonte de ações que são consideradas como *desenvolvimento*, pois possibilitaram a construção de um senso de comunidade, no qual estão presentes elementos como o respeito, a solidariedade, a participação. Os espaços de socialização foram apontados como importantes na promoção de saúde física e mental, fundamentais para a qualidade de vida e o *desenvolvimento* dos sujeitos.

Algumas das transformações apontadas pelos sujeitos da pesquisa como desenvolvimento precisaram de um tempo maior de amadurecimento, muitas das quais tiveram início durante o Pronera e o Tecicampo, mas atingiram seu ponto de maturidade após o final do projeto. Entendemos que tais transformações fazem parte do que classificamos como o terceiro nível de *desenvolvimento*. Nesse nível são apontadas, por exemplo, as contribuições na construção e consolidação dos processos coletivos, tendo como destaque: a influência positiva na organicidade dos acampamentos e assentamentos; o fortalecimento de vínculos, não só entre educandos e educadora, mas na comunidade como um todo; a consolidação da dialogicidade a partir das rodas de conversa, possibilitando descobertas e aprendizados que extrapolam a sala de aula, se tornando um legado dos sujeitos. Dentre as descobertas, os sujeitos mencionaram: reflexão e compreensão dos sentidos da

reforma agrária, da luta pela terra e dos próprios movimentos sociais e sindicais; reflexão e apropriação das identidades e territorialidades.

Todos esses processos tiveram como consequência ações que, além de se constituírem como *desenvolvimento*, em si mesmas, também repercutiram em outros elementos considerados como expressões de *desenvolvimento* pelos sujeitos. Nesse sentido, foram apontadas como relevantes: as feiras de comercialização da produção; as ações de economia solidária, com criação de moeda social, feiras de troca, recuperação de materiais para uso dentro dos acampamentos e assentamentos, reciclagem e reutilização de materiais diversos, compostagem de matéria orgânica, dentre outros; a mitigação da violência contra as mulheres, ações para a valorização da igualdade de gênero e maior participação das mulheres nos processos de tomada de decisão e o combate ao machismo.

Outra contribuição frequentemente apontada como *desenvolvimento* pelos sujeitos foi a construção de uma “cultura de estudar”, a partir das ações educativas do Pronera. Significa que os sujeitos se viram inseridos dentro de um processo de estudo e aprimoramento, inclusive (mas não somente) atingindo níveis mais altos de escolarização e aprendizagem, compreenderam a importância disso em suas vidas e buscam construir meios e estratégias para continuar aprendendo. Essa “cultura” esteve presente em relatos de todos os tipos e grupos de sujeitos da pesquisa, sendo que o aumento no nível de escolaridade das educadoras e dos coordenadores locais teve destaque. Assim, os sujeitos atribuem ao Pronera e ao Tecicampo o papel de criar nos sujeitos o desejo por se manter em constante processo de aprendizagem, pois o aprender é reconhecido como importante dimensão da vida, para esses sujeitos.

Você sabe porquê 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 7, entrevista em 13 de julho de 2018).

Muitos outros elementos foram apontados pelos sujeitos da pesquisa como contribuições do Pronera e do projeto Tecicampo para o *desenvolvimento* nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária no Distrito Federal e entorno, mas a amplitude e complexidade dessas outras expressões de *desenvolvimento* exigem outros espaços de reflexão e discussão. No entanto, vale mencionar que não somente os assentamentos, acampamentos e os sujeitos daí provenientes se desenvolveram, mas também é relevante a contribuição dessa política pública de educação do campo para os movimentos sociais e sindicais, no sentido de formar sujeitos capazes, autônomos e emancipados. Também é relevante a contribuição para o *desenvolvimento* das universidades, no sentido de construção de conhecimento científico informado pela prática.

11.6 Considerações finais

O objetivo central foi analisar concepções de desenvolvimento dos participantes do Projeto Tecicampo, um projeto de EJA apoiado e financiado pelo Pronera. Foi necessário desconstruir concepções hegemônicas de desenvolvimento, especialmente as que sustentam o desenvolvimento hegemônico e capitalista. Resgatar o percurso histórico de construção da noção de desenvolvimento permite refletir sobre seus significados, inclusive a associação de diversos “mitos” ao termo.

A principal descoberta foi que as noções dos sujeitos da pesquisa não refletem o desenvolvimento hegemônico. A sistematização de concepções alternativas de desenvolvimento ajudou, portanto, a estabelecer diálogo com noções e perspectivas dos sujeitos em relação ao *desenvolvimento real*.

Foram identificadas várias concepções de desenvolvimento, englobando os mais diversos aspectos e dialogando com as concepções alternativas já existentes. No geral, trouxeram valores relacionados à autonomia, à dignidade e aos direitos. A materialização do *desenvolvimento* requer, portanto, reconhecer a situação presente, refletir sobre essa situação e agir para transformar a realidade, de modo que as pessoas consigam acessar o que consideram importante para uma vida digna.

Segundo os sujeitos da pesquisa, isso passa necessariamente pela educação e pela educação do campo, cuja natureza se contrapõe aos valores do desenvolvimento capitalista e da lógica neoliberal de educação.

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. Depois, foram discutidas as expressões de desenvolvimento que exigiram um tempo maior de amadurecimento, configurando-se 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, a partir das contribuições inerentes a processos educativos dessa natureza; *desenvolvimento* 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 muito profundas. Essas outras transformações, em geral, 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 da agência dos próprios sujeitos envolvidos, as transformações vão ganhando espaço para acontecer, possibilitando as mais variadas expressões de *desenvolvimento* nesses espaços.

Referências

AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento: um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 4, Lisboa, p. 35-70, 2003.

AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento ou pós-desenvolvimento? Des-Envolvimento e... *Cadernos de Estudos Africanos* [online], n. 34, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cea/2335>. Acesso em: 7 nov. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária (Incra). Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Manual de operações Pronera*. Brasília: 2016.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CARDONA, Juan Camilo de los Ríos *et al.* Desenvolvimento rural: do agrícola ao territorial. In: NIEDERLE, P. A.; RADOMSKY, G. F. W. (org.). *Introdução às teorias do desenvolvimento*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2016, p. 108-118.

CARDOSO, Fernando Jorge. O desenvolvimento sem norte nem sul. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 34, jul./dez. 2017, p. 13-30.

FERNANDES, Bernardo M. 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. Brasília: Incra; MDA, 2008, v. 7, p. 39-66.

FERREIRA, Bárbara; RAPOSO, Rita. Evolução do(s) Conceito(s) de Desenvolvimento. Um Roteiro Crítico. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 34, jul./dez. 2017, p. 1134-1144.

GRAMSCI, Antonio. *A Concepção Dialética de História*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

OLIVEIRA, Juliano Diniz de. *Ordem, instituições e governança: uma análise sobre o discurso do desenvolvimento no sistema ONU e a construção da ordem internacional*. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RIO), Rio de Janeiro, 2010.

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: 3 jan. 2018.

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.

REIS, Márcio Carneiro dos. O debate desenvolvimentista e as representações do desenvolvimento local. In: SECRETO, María Verónica; CARNEIRO, Maria José. BRUNO, Regina. *O campo em debate: terra, homens, lutas*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2008, p. 175-198.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

VARGAS, Felipe; ARANDA, Yara Paulina Cerpa; RADOMSKY, Guilherme F. W. Desenvolvimento sustentável: introdução histórica e perspectivas teóricas. In: NIEDERLE, Paulo André; RADOMSKY, Guilherme. F. W. (org.). *Introdução às teorias do desenvolvimento*. Editora UFRGS. Porto Alegre, 2016, p. 99-107.

Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

Reflexões sobre meio ambiente e desenvolvimento rural

Este livro é fruto de pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader) da Faculdade UnB Planaltina (FUP). Os 13 capítulos analisam o desenvolvimento rural brasileiro e seus impactos sobre o meio ambiente, estudando temas como financeirização, privatização e mercantilização da terra e natureza, especialmente conflitos territoriais envolvendo povos e comunidades tradicionais. Na contramão de processos de apropriação e expropriação, abordam a sociobiodiversidade do Cerrado, reconhecendo e valorizando produtos agroextrativistas e experiências de conservação. Analisam políticas públicas, discutindo conceitos e práticas com base na agroecologia e contribuições interdisciplinares e territoriais na integração e sinergia de políticas de desenvolvimento rural sustentável. As pesquisas tratam também da relação entre políticas de gênero e protagonismo das mulheres (suas reivindicações e lutas por autonomia, visibilidade e direitos), lançando olhares críticos sobre o sistema capitalista e patriarcal no campo. Esses olhares incluem, também, estudos sobre a juventude rural e a educação do campo como elementos fundamentais na construção do futuro e superação dos graves problemas ambientais e das desigualdades sociais e de gênero que assolam o campo brasileiro. As reflexões deste livro, para além de utopias, explicitam trabalhos engajados que, no cenário atual de rupturas, descontinuidades de políticas redistributivas e retrocessos sociopolíticos do país, vislumbram um campo menos desigual e mais sustentável.

Foto ao fundo:

Jardins da Reitoria/UnB.
Por Luis Gustavo Prado.



EDITORA

UnB

ISBN 978-65-5846-023-7



9 786558 460237