SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Em busca do desenvolvimento: extensão rural, educação e o INCRA

Valente, Ana Lucia E. F.

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Valente, A. L. E. F. (2013). Em busca do desenvolvimento: extensão rural, educação e o INCRA. *Revista Perspectivas do Desenvolvimento: um enfoque multidimensional*, *1*(1), 84-106. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-398450

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergebe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO: EXTENSÃO RURAL, EDUCAÇÃO E O INCRA

Ana Lúcia E.F. Valente[1]

RESUMO

Propõe-se historiar a atuação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em aderência com experiências de educação e extensão rural. Privilegiam-se publicações produzidas nas áreas de educação e sociologia. Merecem destaque depoimentos e informações registradas em arquivos pessoais de educadores que participaram ativamente de processos de estruturação institucional que estão na base de propostas do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE

História, INCRA, processos educacionais.

ABSTRACT

The proposal is to historicize the activities of the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA), combined to the experiences of education and rural extension. A focus is given to the publications produced in the field of education and sociology. A special highlight must be given to the statements and information recorded in the personal files of educators that have actively participated in the processes of institutional setting that currently underlie the proposals of the Ministry of Agrarian Development (MDA).

INTRODUÇÃO

Parece-me oportuno iniciar esse trabalho com a observação de Marx, n*'O 18 Brumário de Luís Bonaparte* (1974, p. 335), segundo a qual os fatos de grande importância da história ocorrem na primeira vez como tragédia e na segunda como farsa, para em seguida explicar:

> Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontaram diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos

[1] Doutora em Antropologia Social (USP) e pós-doutorado em Antropologia (Université Catholique de Louvain) e Economia (UnB). Pesquisadora e professora associada IV da UnB, atuando na área de Extensão Rural em nível de graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Sociedade, Desenvolvimento e Cooperação Internacional (CEAM); e Pós-Graduação em Agronegócios (FAV).

> do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada.

Mais adiante, ao mencionar o desafio de sua época, sentenciou:

> A revolução social do século XIX não pode tirar sua poesia do passado, e sim do futuro. Não pode iniciar sua tarefa enquanto não se despojar de toda veneração supersticiosa do passado. As revoluções anteriores tiveram que lançar mãos de recordações da história antiga para se iludirem quanto ao próprio conteúdo. A fim de alcançar seu próprio conteúdo, a revolução do século XIX deve deixar que os mortos enterrem seus mortos (Marx, 1974, p. 337).

Mas Marx é lembrado para que exercite minha liberdade interpretativa, dentre as possibilidades que esses trechos sugerem, permitindo-nos afirmar que nenhuma revolução social no futuro, próximo ou distante, poderá ser feita se a história passada não for conhecida. Nesse caso, não se tratará nem mesmo de falseamento, mas de desinformação, despreparo, irresponsabilidade. Isso porque é impossível não reportar seletivamente os ensinamentos de experiências do passado para compreender o presente com outros olhos.

Por isso, nos valemos da citação, tendo em vista as recentes propostas e ações de instâncias governamentais responsáveis por encontrar caminhos para a Reforma Agrária (RA) e para o apoio aos agricultores familiares com características plurais. Inclusive com a perspectiva de inovar a assistência técnica e extensão rural a ser oferecida, fortalecendo o seu caráter educativo e dialógico. Infelizmente, elas vêm sendo registradas como um amontoado de descompassos, desencontros e desconhecimentos, difíceis de serem aceitos mesmo num momento em que se fez a apologia da ignorância.

Avanços há, mesmo que duvidosos. Entretanto, faltam aos formuladores e operadores das políticas públicas voltadas para os segmentos empobrecidos o domínio da história, especialmente o estudo de experiências já vividas neste país, "de caráter grandioso"[2] como a do Desenvolvimento de Comunidade (DC), Extensão Rural (ER) e a do Movimento de Educação de Base (MEB).

Em levantamento de dados disponíveis nos arquivos da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, sobre a atuação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em aderência com a extensão e educação rural, quase nada se encontrou. Trata-se de um indicativo de que poucos conhecem os compromissos assumidos desde a criação dessa autarquia.

Ao buscar compreender sua razão de ser, atualmente vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), apenas vinte e nove (29) títulos foram encontrados. Aquele que se propõe historiá-lo – *Memória INCRA 35 anos* – foi publicado em 2006 (Brasil, MDA). Resultou de um concurso, cujo objetivo foi "estimular os seus servidores e

[2] Essa é a acepção de tragédia utilizada por Marx, referindo-se ao teatro grego.

servidoras da ativa, aposentados e ex-servidores, a participarem do resgate da memória do órgão, por meio do relato de suas experiências e vivências profissionais, como atores privilegiados da sua história" (Brasil, 2006, p.15). Inscritos 81 trabalhos, 24 foram publicados. Iniciativa elogiável, já que defendemos o princípio de que só é possível transformar a realidade quando se é conhecedor da dinâmica social – vivida e vivenciada – e por isso importa contar sua história também a partir da memória de informantes-chave que participaram ativamente dessa construção.

No livro, merece destaque o texto escrito por Julio Lizarra Ramirez (idem, p. 62-78) no qual relata a experiência de implantação do assentamento no município de Iguatemi, no então estado de Mato Grosso. Entre os técnicos que participaram, cita o nome do "professor Osmar Fávero, técnico em educação" (idem, p. 64). É justamente Osmar Fávero, que participou dos quadros funcionais do INCRA em seu nascedouro, e Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, que defendeu dissertação de mestrado em educação, em 1972, sobre a proposta de alfabetização de adultos desenvolvida em Iguatemi, dos quais tomei o depoimento para a redação desse trabalho. Ambos são professores doutores aposentados, o primeiro da UFF e a segunda da UFRJ.

O trabalho está dividido em três partes, além dessa introdução e conclusões. Na primeira, retoma-se a análise de Safira Bezerra Ammann (1980) sobre o DC no Brasil. Na segunda, a análise de Osmar Fávero sobre o MEB. Na terceira, são tecidos os vínculos entre as experiências anteriores, os depoimentos, trabalhos acadêmicos e os arquivos pessoais de Osmar Fávero e Maria de Lourdes A. Fávero que permitem construir uma perspectiva própria da história do INCRA.

DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE – DC

O prefácio ao livro de Safira Bezerra Ammann (1980), escrito por Florestan Fernandes, desde logo posiciona o referencial teórico da autora no campo do marxismo com base em Gramsci. Embora bastante pessimista em relação a qualquer tomada de posição contra a domesticação institucional que marcou o Desenvolvimento de Comunidade, taxativamente o sociólogo afirma:

> [...] O que se está fazendo com as ideias de Gramsci exige de nós todos um repúdio frontal: as universidades norte-americanas e europeias tentam convertê-lo em um representante do "socialismo democrático". Ele foi, ao contrário, um pensador marxista muito fecundo e deu ao movimento político marxista uma impulsão renovadora. Ou seja, ele é, de fato, uma figura proeminente do pensamento socialista revolucionário e não há sentido em trazê-lo à baila com o intuito de carregar água para o moinho de um falso movimento de "grass roots" entre os proletários do chamado "terceiro mundo" (idem, p. 12-13).

De acordo com a autora, em 1942, foi celebrado convênio entre o Brasil e os Estados Unidos para o incremento de gêneros alimentícios, junto ao Ministério da Agricultura (MA) brasileiro. Em 1945, foi estabelecido o acordo sobre educação rural que preparou a entrada do Desenvolvimento de Comunidade no país. Desse acordo resultou a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), junto ao MA. Como técnica para o trabalho de campo, sugeria-se a adoção de *missões rurais* (idem, p.31, destaque da autora), experiência realizada com bons resultados no México.

Em 1948, sob os auspícios da *Association for economic and social development* (AIA), nasceu a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), em Minas Gerais, com a preocupação explicitada de educar o homem do campo. Fonseca (1985), ao se perguntar por que em Minas Gerais foi implantado o modelo extensionista americano, transcreve discurso do então governador Milton Campos, no qual ele afirma:

> Porém, já não era uma novidade a preocupação com a educação rural no Brasil[3]. De acordo com Alves (2009), nos estertores da República Velha Importa muito a Minas fixar o homem à terra. [...] A fim de promover o crescimento das populações nas várias zonas de Minas, é necessário levar-lhes a higiene, a instrução, o conforto, dinamizando-lhes, por todos os meios, as fontes de riqueza. [...] O fomento da produção assegurará o enriquecimento da zona e a remuneração compensadora ao trabalho humano. (Fonseca, 1985, p.73).

Porém, já não era uma novidade a preocupação com a educação rural no Brasil. De acordo com Alves (2009), nos estertores da República Velha, o movimento denominado *ruralismo pedagógico* marcou a preocupação de intelectuais com a educação rural. Entre os seus expoentes, Sud Menucci afirmava ser

> [...] indispensável uma profunda modificação no aparelhamento escolar primario, normal e profissional, de maneira a estabelecer três quadros de professores inteiramente distintos, exercendo funções perfeitamente diferentes e apezar de tudo complementares. Temos de separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litoranea. É mistér diferenciá-los quanto á sua orientação e ao seu alcance, cindi-los para que produzam três mentalidades absolutamente diversas e que, no entanto, reciprocamente se completem para o equilibrio social do organismo nacional. Em ultima analise, temos de criar, com caracteristicas proprias e intrinsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar. E criá-los sem que um inveje a sorte do outro e se julge (sic) em plano inferior na escala social (Mennucci: 1934, p. 188 *apud* Alves, 2005b, p. 39).

[3] Conforme Fonseca (1985, p. 56), "a perspectiva 'ruralista' no tratamento da educação permaneceria inalterada até a década de 1940, quando outras propostas passaram a ser implementadas".

Com base em sua experiência pessoal, o principal ideólogo do movimento ruralista verificava

> [...] o fracasso completo da escola rural comum, tal como ainda se organiza entre nós, fracasso decorrente do fato de ser ela uma simples escola de cidade transportada e enxertada nas atividades rurais, enxerto realizado sem a menor dóse de inteligencia e de observação e no qual dominou exclusivamente o simplista e traiçoeiro criterio da analogia. Se a escola comum dava resultados apreciaveis na cidade, havia de dá-los tambem no campo. Tal era a maneira de pensar geral, esquecidos os seus propugnadores de que a escola da cidade estava em harmonia com as aspirações citadinas, mas em oposição formal aos desejos dos meios campesinos. Teria bastado para condená-la, a verificação quotidiana de que o mestre era um estranho ao meio rural, que não conhecia e menos lhe compreendia as mais elementares necessidades. (*id., ibid.*, p. 189, *apud* Alves, 2009, p. 140).

Segundo Alves, Sud Menucci representava os pecuaristas e cafeicultores da Primeira República e encarnou os interesses desses proprietários rurais, forças econômicas dominantes à época[4].

Durante os anos 1950, a Organização das Nações Unidas (ONU) se empenhou em sistematizar e divulgar o DC como solução para o problema de integrar os esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social. Representantes da OEA e UNESCO à época afirmavam que o alfabetismo representava um empecilho ao progresso e considerando que nas áreas rurais se concentravam os maiores contingentes de analfabetos, a educação de adultos seria a solução para os problemas rurais.

Em 1952, foi então criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), do Ministério da Educação, para "difundir a educação de base no meio rural brasileiro" (Ammann, 1980, p.48). Tanto os centros sociais, como as missões rurais, eram caudatárias do otimismo pedagógico que conferia à educação de base a capacidade de solucionar o problema da marginalidade social e o "atraso cultural" das populações campesinas brasileiras.

Em 1954, foi criado o Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC) com o objetivo de orientar as atividades agrícolas. Seis anos depois, foi criado o Serviço Social Rural (SSR), vinculado ao Ministério da Agricultura, que pretendeu evitar o êxodo rural incrementando a produção agrícola.

Em 1956, foi criada a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) como expansão das experiências da ACAR. A Extensão Rural foi conceituada

[4] Para Alves (2009, p.140) "hoje repetem as mesmas ideias e os mesmos refrões os expropriados da terra, aqueles que, por meio do MST, pretendem ser integrados à condição de proprietários".

no Brasil como "um processo de ação educacional que visa a provocar mudanças no comportamento das pessoas em relação aos seus conhecimentos, atitudes, hábitos e habilidades" (idem, p.35)[5]. Na área do desenvolvimento agrícola foi criado, em 1955, o Serviço Social Rural (SSR) com o objetivo de "desenvolver e recuperar as comunidades rurais brasileiras" (idem, p. 35), no Ministério da Agricultura.

Ao analisar três produções balizadas em princípios da DC, especialmente na experiência desenvolvida da Missão de Itaperuna (RJ)[6], Ammann avalia que "o conceito de participação carrega uma conotação acrítica, apolítica e aclassista [...] mediante a atuação de equipe técnica multidisciplinar [...] promove a modernização do meio rural, sem questionar a estrutura agrária brasileira [...] camufla as relações de dominação" (idem, p.45). Na perspectiva gramsciana, "os técnicos operam na qualidade de agentes da superestrutura, contribuindo, nesse caso, para que as classes subordinadas permaneçam à margem do processo decisório da sociedade global" (idem, p.47).

O entusiasmo ante a abertura político-ideológica e de crescimento econômico dos últimos anos do Governo Kubitschek despertou grupos variados a desfraldarem a bandeira de reformas de base. Intelectuais brasileiros "prestam sua adesão aos interesses das classes subalternas – urbanas e rurais – tentando estabelecer com elas um vínculo orgânico e iniciar um movimento cultural de reforma intelectual" (Ammann, 1980, p.58). Passaram a ser difundidas em 1959, pelos quadros do SSR, várias experiências de DC. Porém, para a autora, o Serviço Social reproduziu a posição de setores da burguesia nacional que defendiam "a reforma agrária enquanto técnica de 'racionalização da economia agrícola'", buscando "a modernização das relações de trabalho [...], tendo em vista a ampliação do mercado interno para a indústria e a introdução do sistema empresarial capitalista no meio rural". (Ammann, 1980, p.)

De 1962-1964, funcionou a Superintendência de Política Agrária (SUPRA) que absorveu o Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC), de 1954, e o Serviço Social Rural (SSR), de 1960, objetivava implementar a Reforma Agrária (RA). A SUPRA foi extinta logo depois do golpe de 31 de março; a Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, promulgou o Estatuto da Terra (ET). No ano seguinte, foram criados o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), pelodecreto nº 55.889 - autarquia diretamente ligada à Presidência da República; e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) pelo decreto nº 55.890, regulamentando artigos do Estatuto da Terra. Por fim, esses dois institutos foram fundidos em 1970, dando origem ao INCRA, subordinado ao Ministério da Agricultura.

---

[5] Fonseca (1985), ao analisar o projeto educacional extensionista brasileiro realizado no período de 1948 a 1968, concluiu que a prática da ER foi instrumento de expansão da lógica capitalista no meio rural. Não foi fruto das reivindicações dos agricultores, mas foi implantada "por um consentimento das classes detentoras do poder interessadas em tirar maiores lucros do setor agrícola" (p. 182).

[6] O relatório dessa missão está disponível em forumeja.org.br/Educação Popular/Campanhas.

A promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4214 de 02/03/1963) foi considerada uma conquista do camponês, no momento em que se acentuava a mobilização nas Ligas Camponesas e nos Sindicatos Rurais[7]. Também são expandidos vários órgãos com atuação no campo e na cidade: Movimento de Educação de Base (MEB), o único que atuou no meio rural; Centros Populares de Cultura; Movimentos de Cultura Popular (os três criados em 1961); Ação Popular, que era um movimento político que se contrapunha ao Partido Comunista (PC) e outros.

Para Ammann (1980, p.89-90), o MEB deve merecer atenção especial pelas seguintes razões:

> a) caracterizou-se como um programa de Desenvolvimento de Comunidade[8]; b) realizou uma ação abrangente nas áreas de educação, trabalho, cultura popular, sindicalismo rural etc.; c) teve repercussão nacional atuando nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; d) obteve significativa influência no meio rural dessas regiões, durante o período 60, março-64; e) surgiu como movimento de intelectuais vinculados às classes dominantes, e tentou progressivamente estabelecer um vínculo orgânico com as classes dominadas.

O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE – MEB

Osmar Fávero publicou em 2006 o livro *Uma pedagogia da participação popular – análise da prática do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Na condição de um de seus dirigentes e com o desafio de teorizar essa experiência é um interlocutor privilegiado.

Criado pela Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e apoiado pelo Governo Federal através do Decreto nº 50.370 de março de 1961, inicialmente foi concebido como programa de educação de base, através de escolas radiofônicas, principalmente nas zonas rurais das regiões subdesenvolvidas, segundo o linguajar da época, com forte atuação no Nordeste. Sua proposta era alfabetizar e divulgar noções de saúde, de associativismo, de procedimentos técnicos de agricultura, mas, nos anos seguintes, como destaca Celso de Rui Beisiegel, prefaciador do livro referido, com práticas reformuladas "o Movimento substituiria uma atuação sobre o povo por um caminhar com o povo" (Fávero, 2006, p.xiii).

A compreensão de suas raízes, dos momentos de redefinição e de suas contradições é o percurso escolhido pelo autor nos três capítulos iniciais, antecedido pelo

[7] De acordo com o relatório produzido pelo CIDA (1966), iniciado em 1962: "uma reforma da estrutura da tenência da terra deve portanto servir de base para uma sociedade rural na qual a criação de iguais oportunidades para a população rural seja acompanhada pela aceitação da lei e das normas de ética adotadas nas sociedades democráticas como regulamento das relações humanas". Trata-se de demonstrativo do clima político vigente na época, ecoando nos organismos internacionais.

[8] Osmar Fávero não concorda com essa afirmação de Ammann, como veremos adiante.

incomum capítulo 0, no qual fornece informações preliminares sobre o trabalho originalmente apresentado como tese de doutorado em Educação, em 1984. Nos capítulos 4, 5, 6, e 7 são detalhados todos os recursos utilizados e no capítulo 8 é apresentada uma síntese da proposta pedagógica do MEB, acompanhado desde a sua criação até quando se operou o "recuo ideológico", definido no corte histórico indicado no título, quando a repressão da ditadura vigente tornou-se implacável. Nos capítulos 4 e 5, quando o autor trata do sistema radioeducativo e do material didático, respectivamente, merecem destaque a reprodução textual do programa radiofônico da série 'realidade política/massificação', produzido pela equipe do MEB e veiculado pela Rádio Rural de Natal, em 26 de junho de 1962 (idem, p.151-155); e as lições do conjunto didático *Viver é lutar* (idem, p. 181-195).

Devido a afinidades, quer no tocante ao pano de fundo de análises que considera os novos rumos assumidos pela Igreja Católica a partir do Concílio Vaticano II (1962-65) quer por razões teóricas e políticas, evidenciadas no apoio em reflexões de Gramsci, a leitura de seu livro possibilita que se imagine, como num filme, o modo que essas atividades didáticas eram desenvolvidas, a reação e a sensação dos envolvidos. Isso se justifica, além da mencionada capacidade descritiva do autor, porque os processos de construção da memória, desde que evocados a partir de circunstâncias sociais definidas, podem ser compartilhados.

Segundo Maurice Halbwachs (1990, p. 34)

> [...] não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como nos dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim poderemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstituída.

A transformação e a conversão de uma ação educativa inicialmente assistencialista, e por isso de dominação, em uma ação qualitativamente diferente "na qual os valores culturais dos grupos populares eram aprendidos, retraduzidos e retornavam aos mesmos grupos [...] significaram também um aprendizado para os agentes do MEB e para a própria Igreja" (FÁVERO, p. 9-10). Nesse processo de aprendizagem e retradução, assumiu papel de destaque um grupo de leigos formado, principalmente, por profissionais liberais e estudantes universitários contratados pelo MEB, ou seja, que possuíam um alto nível de formação. Embora o autor se proponha a mostrar que a pedagogia do MEB foi construída sobretudo na prática, reconhece que - aceita a unidade dialética entre a teoria e a prática - "é no pólo teórico que vamos encontrar as elaborações que justificam e fundamentam a prática" (idem, p.99).

Dentre as muitas contradições do movimento examinadas, a pergunta crucial: "Pode um movimento educativo promovido pela Igreja, patrocinado pelo Estado e coordenado por agentes em sua maioria provindos da pequena burguesia tornar-se um movimento popular?" (idem, p.111). A resposta é oferecida páginas adiante, quando se reafirma que o MEB merecia a confiança da população rural "*por ser ligado à Igreja*, e pela identificação que seus agentes conseguiam com os monitores e líderes, o questionamento que fazia das injustiças e da exploração, que, aliás, eram vividas e sentidas, tinha a força de uma denúncia" (idem, p.197, grifo nosso).

Tudo indica que as dificuldades desses agentes residiram, além da consciência possível que alcançavam naquele momento, no fato de que o movimento constituído no interior da estrutura eclesial não poderia criar comunidades "suspensas", acima da realidade social. Não por acaso "o conceito de classe social não estava presente na teoria do MEB, muito menos era aceita a perspectiva da luta de classes" (ibid., p.185). Também, "os problemas concretos do trabalho e da posse da terra, no entanto, e a extrema radicalização do autoritarismo e da exploração em quase todas as áreas, não poderiam ter resposta no educativo" (idem, p.165).

No centro da polêmica em torno da religiosidade popular, há interpretações que ressaltam a importância da religião do povo para operar a sua organização e que creem no seu papel libertador; e outras que se contrapõem destacando a sua pouca ortodoxia, seu caráter alienante ou a possibilidade de cooptação de alguns de seus elementos, facilitando o controle religioso da população por parte da Igreja. Entretanto, nessa discussão deve-se destacar o caráter político-ideológico de interesses da religião que espelham contradições presentes na sociedade de classes. Em outras palavras, a Igreja Católica não pode ser tomada em bloco, mas como estrutura na qual estão presentes conflitos. Desse modo, torna-se impossível pensar em transformar a Igreja sem transformar a sociedade e não considerar os significados políticos das mudanças internas, mesmo que sejam entendidas ou visem a sua manutenção e sua sobrevivência institucional.

Portelli (1984, p. 31-32), ao analisar o pensamento de Gramsci acerca da religião afirma que a ideologia religiosa pode oferecer às classes subalternas a base para uma ação positiva. Porém, nem toda ideologia religiosa seria necessária, mas apenas aquela que corresponde a um movimento popular visando à superação da passividade dessas classes. Nesse sentido, Fávero (2006, p.271) avalia corretamente:

> Se aceitarmos, com Gramsci, que a tarefa pedagógica mais importante é difundir uma nova visão de mundo, buscando elevar o pensamento popular ao nível de uma concepção coerente, orgânica e operativa, e se aceitarmos também que a crença popular é o que encontramos de mais sólido no viver social, a prática do MEB envolve-se de singular importância na medida em que, assumindo uma dimensão política revolucionária, procurou também influir diretamente no pensamento religioso das populações rurais, forma

> talvez mais profunda de internalização da ideologia dominante e de aceitação da hegemonia burguesa.

Contudo, nas palavras de Gramsci (2001, p.96),

> A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser. Ver como, na realidade, tampouco coincidem religião e senso comum, mas a religião é um elemento do senso comum desagregado. [...] A religião e o senso comum não podem constituir uma ordem intelectual porque não podem reduzir-se à unidade e à coerência individual, para não falar na consciência coletiva.

Como se sabe, a partir da filosofia da práxis, Gramsci teve uma trajetória marcada pela disciplina intelectual e pela crítica radical – no sentido de buscar o entendimento das coisas pela raiz – da sociedade capitalista, em particular, da Itália de seu tempo, país cuja tradição católica é inquestionável. Mas a análise concreta da realidade, exigida pela ciência da história – história como processo, história das relações dos homens com a natureza e com os outros homens – exigia (e exige) que fossem desenvolvidos outros aspectos da questão revolucionária. Ao procurar entender a singularidade italiana, estabelecendo estratégias e táticas que deveriam ser utilizadas para a tomada do poder, pôde construir categorias de caráter universal aplicáveis a outras realidades singulares. Isso não eximiria, contudo, os intelectuais orgânicos, nessas realidades singulares, do conhecimento das suas necessidades gerais.

Para o teórico marxista, a Itália seria expressão da sociedade capitalista do tipo ocidental – em contraposição à do tipo oriental que teria por paradigma a União Soviética. Nessas nações de tipo ocidental deveria ser priorizada e travada uma *guerra de posição*, pois difeririam das de tipo oriental pelo grau de complexidade organizativa da sociedade civil, instância do consenso. Essa instância de concepções de mundo e circulação de ideologias juntamente com a sociedade política, como instância coercitiva, garante a hegemonia estatal da sociedade capitalista, tomada como bloco histórico[9] – conjunto complexo, contraditório e discordante das relações sociais de produção e das superestruturas, na qual se insere o Estado – conforme a teoria elaborada por Gramsci. No caso da nação de tipo oriental, o embate ideológico ficou num segundo plano. Partiu-se, sem mediação, para a *guerra de movimento*. Tanto em uma forma quanto em outra, seria fundamental que se garantisse a hegemonia da concepção de mundo da classe revolucionária, sem o que se revelaria impossível manter o controle da sociedade política.

Do relato feito por Fávero (2006), depreende-se que foi desencadeada uma importantíssima *guerra de posição* no interior da Igreja católica e, por consequência, em

[9] Segundo Gramsci, "A estrutura e as superestruturas formam um "bloco histórico", isto é, o conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção" (1989, p.52 ou 2001, p. 250).

toda a organização social, no sentido de elaborar "uma contra-ideologia para um novo bloco histórico, visando a uma transformação radical das estruturas da sociedade brasileira (idem, p.11). Também pode-se concordar que, no Brasil, "na difusão de uma nova concepção de mundo, visando a torná-la popular, é fundamental o papel da(s) Igreja(s) – e, em decorrência, de movimentos por ela criados ou apoiados, como foi o caso do MEB" (idem., p.242).

Entretanto, o alcance de suas teoria e prática não poderia ser "doutrinário". Quem sabe, insistente. Para Gramsci (2001, p. 110),

> [...] se deduzem certas necessidades para todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções de mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os mesmos argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam com ela para se tornarem seus "espartilhos" Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o "panorama ideológico" de uma época.

Nem mesmo se poderia esperar que, no MEB, a juventude não tendesse "a aderir camadas progressistas, no desejo de realizar sua hegemonia de sua própria classe sobre o povo" (Fávero, 2006, p. 10). Pela simples razão de que tanto essa juventude quanto o povo com o qual aprendeu e se comprometeu estavam mergulhados no processo de superação do senso comum. O fato de pertencerem aos quadros da pequena burguesia não os tornava imunes à alienação. Estavam os agentes do movimento envolvido num processo formativo de intelectuais de novo tipo. Ambos, povo e agentes do MEB, enfrentavam "uma das necessidades de todo movimento cultural que pretende substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral" (idem, p. 240).

Conforme Gramsci (1989, p. 12 ou 2001, p. 94),

> Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que

> deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Os profissionais que integravam o MEB, embora tenham conseguido "colocar toda a sua capacidade de ação a serviço dos camponeses e dos trabalhadores rurais" (Fávero, 2006, p.196-197), em alguns momentos e em alguns lugares, tendo em vista que "é essencial a tarefa educativa dos intelectuais na organização do campesinato como classe" (idem. p.109), não tinham condições de enfrentar essa questão porque, como se afirmou, não eram aceitos pelo movimento o conceito de classe social e a perspectiva da luta de classes. Em contrapartida devem ter feito um proveitoso inventário!

Para ser eficaz a contra-ideologia ou a nova concepção de mundo a ser construída deve ter a solidez das crenças religiosas. Segundo Gramsci (2001, p.118-9),

> Referências ao senso comum e à solidez de suas crenças encontram-se frequentemente em Marx. Contudo, trata-se de referências não à validez do conteúdo de tais crenças, mas sim à sua solidez formal e, consequentemente, à imperatividade quando produzem normas de conduta. Aliás, em tais referências, está implícita a afirmação da necessidade de novas crenças populares, isto é de um novo senso comum e, portanto, de uma nova cultura e de uma nova filosofia, que se enraízem na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais.

Essa construção se realiza ocupando-se, gradativa e taticamente, posições tanto nas estruturas estatais como na sociedade civil. Isso não se faz sem avanços e recuos, mas é imprescindível que se reconheçam eventuais erros para que não sejam repetidos e sempre evitados. Como sugerimos, na atualidade, por falta de percepção histórica e teórica, essas lições não foram aprendidas.

NOVAS PERSPECTIVAS

O historiador Jobson de Andrade Arruda em uma de suas obras, que ficaram gravadas na nossa mente, afirmou que "a memória conta o que lembra. A História conta o que sabe". Valendo-nos da liberdade interpretativa, Osmar Fávero conta o que sabe de memória para lembrar a História. Nessa terceira parte, destaco informações obtidas em conversas informais, realizadas em março de 2012. Também são sumarizadas as experiências discutidas em dissertações de mestrado produzidas pelo primeiro e por Maria de Lourdes A. Fávero.

Nas décadas de 1940 e 1950, institucionalizou-se a Extensão Rural (ER) no país, como foi destacado na parte 1 desse texto. Vale lembrar que, entre seus principais objetivos, considerava fundamental alfabetizar os agricultores para a eles dar acesso ao conhecimento que tornaria possível desenvolver o "mundo rural".

Segundo Osmar Fávero, na segunda metade dos anos de 1960, a alfabetização funcional começou a ser introduzida pela UNESCO. A partir de 1965, a Animação Cultural, de origem francesa, inspirou a Animação Popular do MEB.

Fávero foi, como mencionado, uma das lideranças do MEB. Demitindo-se deste, em razão das mudanças políticas internas, foi convidado a participar do IBRA, em seguida, do INCRA (1966-1972). Foi, inicialmente, "assessor da Presidência, para assuntos educacionais; depois, assessor do Departamento de Recursos Fundiários e técnico na Divisão de Recursos Humanos e, finalmente, chefe da Divisão de Organização Social, que substituiu essa última" (Fávero, 1973, p.4). Segundo ele:

> Com os acontecimentos políticos de abril de 1964, quase todos os movimentos foram extintos ou sofreram violenta retração. Ficou, porém, um saldo positivo do qual se pode destacar: alguns sistemas de trabalho inovadores, inclusive com repercussões e reconhecimentos mundiais, e um grande número de profissionais voltados para o campo de educação de adultos (Fávero, 1973, p.7).

Vários desses profissionais, contratados pelo IBRA e continuando no INCRA, assumiram experiências de educação de adultos que passaram a ser desenvolvidas nos projetos de assentamento, pretensamente integrados ao desenvolvimento, em áreas em que investimentos públicos e privados foram maciçamente empregados, tendo em vista o crescimento econômico na época:

> Após 1964, foram realizadas no Brasil algumas experiências de reforma agrária, através de projetos integrados – a partir da mudança de posse e uso da terra, são equacionadas ou previstas todas as novas atividades econômicas e sociais a serem desenvolvidas com a população beneficiária (Fávero, 1973, p.12).

Das dezessete experiências significativas desenvolvidas de 1966 a 1971, foram analisadas três: Caxangá (NE, litoral-mata de Pernambuco); Quatis (NE, no agreste de Pernambuco) e Iguatemi (CO ao sul do, então, estado Mato Grosso, na faixa de fronteira com o Paraguai). Foi após as experiências anteriores - o projeto de Caxangá adotando um enfoque sócio- cultural; o de Quatis, um enfoque sócio-educativo -, que "os técnicos do IBRA puderam adotar no Projeto Iguatemi uma outra metodologia de trabalho, que representou um avanço" (Fávero, 1972, p.91).

Como metodologia adotou-se: o respeito da ocupação existente; famílias selecionadas e transferidas antes do início do ano agrícola; respeitadas, no primeiro momento, as culturas tradicionais, a experiência e o nível técnico das famílias; ênfase nas atividades-renda para a solução em curto prazo do problema econômico-financeiro das famílias; adoção de uma forma de organização que incentivou os agricultores a participar na solução de seus problemas básicos; comercialização coletiva da produção; e, como

consequência, a criação de uma empresa cooperativa composta por todos os chefes de família.

A experiência de Iguatemi também mereceu a atenção Maria de Lourdes Fávero (1972) que, em dissertação de mestrado analisou a importância da alfabetização no Projeto de Assentamento de Iguatemi implantado pelo INCRA. A partir de questionário aplicado em chefes de família, cujas respostas mereceram cuidadoso tratamento estatístico, a autora verificou que:

> [...] *independem do nível de alfabetização* as seguintes variáveis: aspirações de vida e nível de concretização; formas de escolha do tipo de cultura; conhecimento e realização do tratamento de sementes; cálculo da quantidade de venenos a ser utilizado (compreensão do assunto); aplicação de defensivos, quando se refere a duas formas; venenos próprios para determinadas pragas e seguindo a experiências de outros parceleiros; realização de rotação de culturas; hábito de plantar a favor das águas; utilização dos lucros da produção; tempo em que exerce o *encargo*; forma como foi escolhido e a razão de escolha para essa responsabilidade; desejo de continuar nesse *encargo* e as dificuldades nas tarefas exigidas pelo mesmo; modo como se sente no Projeto e competência para resolver os problemas do mesmo; participação em organizações, como cooperativa e sindicato; opinião sobre de quem depende o funcionamento da Cooperativa; possíveis formas de contribuição da Cooperativa; opinião sobre o sindicato (Fávero, 1972, p.56, grifos da autora).

Entretanto as respostas sinalizaram dependência do nível de alfabetização: a importância atribuída ao estudo, com maior necessidade do domínio da leitura e da escrita, aspirações em relação aos filhos e filhas; possibilidade da mulher exercer outras atividades, além do trabalho em casa e na roça; conhecimento e uso de defensivos; conhecimento e formas de contabilizar os custos de produção; satisfação em relação ao encargo e informações sobre a Cooperativa (Fávero, idem, p.54). Para a pesquisadora, embora saber ler, escrever e calcular não seja condição indispensável para desencadear um programa de desenvolvimento nas comunidades rurais, sua necessidade é sentida progressivamente, com motivação de caráter econômico (idem, p.48).

Segundo relato de Osmar Fávero, o MEB criticava e rejeitava a ideologia do desenvolvimento de comunidade, tal como havia sido introduzido no Brasil. Quando descobriu que a escola radiofônica não conseguia realizar toda a ação educativa pretendida, sobretudo na sua dimensão política, especialmente depois do golpe de 1964, sistematizou a Animação Popular, a partir das experiências realizadas no Maranhão e em Goiás teorizadas à luz da animação rural praticada por grupos franceses nas colônias africanas recém-libertas.

Mais tarde, nos anos de 1970, uma experiência de animação popular – ou de animação rural – foi realizada pelo MEB/Piauí, numa experiência apoiada pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, analisada por Gilvando

Sá Leitão Rios (1975). Esse autor faz também um retrospecto do desenvolvimento de comunidades e da extensão rural, tomando como referência o livro de Albert Meister (1969).

Para Rios , na década de 1970, foram implantados vários programas visando à participação das populações rurais em atividades planejadas. Participação "como instrumento", que se aplicaria ao programa de extensão rural – no qual a preocupação central seria a adoção de uma técnica, sem qualquer confronto com valores da sociedade global – distinta de participação como "valor perseguido", no caso da educação de base, de questionamento (Rios, 1975, p.821). Inspiraram a diversidade desses programas dois tipos de reações: 1) os considerados neutros no tocante aos valores sociais; 2) os encarados como paternalistas, perfumaria a desperdiçar recursos financeiros e energia humana. No convênio MEB/SUDENE, parte dos técnicos reagiam como no segundo caso, porque consideravam "a realidade *social* mais como um subproduto, um resíduo decorrente de uma concepção determinística da história do que uma totalidade" (idem, p.819, grifo do autor).

O programa do MEB/PI se aproximava mais da perspectiva da animação rural do que do enfoque do desenvolvimento comunitário. A primeira, de matriz francesa, "coloca a comunidade em relação direta com o planejamento econômico, ao nível inclusive de metas nacionais [...] a comunidade é chamada, não a definir suas próprias metas, mas a participar do planejamento global como unidade integrada no contexto nacional" (idem, p.828), buscando alcançar objetivos produtivos, econômicos, de direção técnica etc. No segundo caso, de matriz cultural anglo-saxônica, adota-se uma concepção de comunidade que privilegia a pequena localidade, mas que não tem apoio empírico. Seria, antes, uma idealização de comunidade indiferenciada e autônoma, levada a se "autoanalisar", abordando "zonas de tensão mínima, como atividades restritas de educação, saúde, lazer. Problemas como o da reforma agrária e comercialização de produtos agrícolas, que implicam justamente uma ampla perspectiva sociológica, são evitados ou simplesmente ignorados" (idem, p.827).

Essa é a razão para Rios considerar que o MEB/PI desenvolveu o enfoque da Animação Rural: porque trabalhava com comunidades específicas de pequenos agricultores, independentemente das divisões político-administrativa; distanciava-se dos valores clássicos do desenvolvimento de comunidade ao não procurar minimizar as diferenças e interesses de classe ou resistir à intervenção do Estado; e vinculava-se à programação de órgão público regional, sem se restringir ao âmbito local. Entretanto, era um programa subordinado à hierarquia da Igreja Católica e, ao ser integrado à programação de caráter regional da SUDENE, não conquistou valorização em nível nacional; ao contrário, sofreu resistência e encontrou a mesma situação de isolamento do programa de desenvolvimento de comunidade. (idem, p.837).

Seguindo Meister, Rios lista a tipologia para o conceito de participação: a) *de fato*, aquelas que se dão nas instituições da família e da religião; b) *espontâneas* ou informais, aquelas que promovem a integração na vizinhança; c) *voluntárias*, aquelas que implicam adesão formal, por exemplo, em sindicatos, cooperativas, associações de agricultores, aos partidos políticos etc. e d) *provocada*, "supõe um conjunto de medidas tomadas ao nível do planejamento por agentes do exterior, com vistas a suscitar participação mais intensa, ou mais consciente em certas atividades em determinada população (idem, p.824). Os tipos de participação provocada serão listados linhas abaixo.

Para Osmar Fávero, embora o pessoal do MEB que veio a trabalhar no IBRA/INCRA conhecesse a proposta da Animação Popular, não tinha condições de realizá-la nos projetos de assentamento de Caxangá, Quatis, Rio Tinto, porque estes projetos tinham outras propostas metodológicas. Pelo momento, decidiu-se pela Alfabetização Funcional, proposta da Unesco naquela ocasião, aceitável no contexto autoritário. O Projeto Iguatemi foi concebido e executado em outras bases, mas radicalizou o que Meister define como Animação Rural. Tanto a experiência do MEB/Piauí como a do INCRA/Iguatemi, embora importantes, não foram generalizadas. Estávamos no bojo do golpe-dentro-do-golpe, dado pelo AI-5.

Meister apresentou uma tipologia de participação social, situações de alfabetização e educação popular e com base em estudos anteriores estabeleceu cinco tipos de participação: de fato, voluntária, espontânea, provocada e imposta. A partir da pesquisa feita no meio rural argentino, distinguiu seis grandes enfoques da participação provocada. Uma síntese da proposta do pesquisador francês foi feita em livro coordenado pelo próprio Fávero (1980, p.32-34), e permitimo-nos transcrever o trecho na íntegra:

> a) *Difusão de procedimentos técnicos, vulgarização ou extensão,* principalmente de procedimentos agrícolas (métodos agrícolas): a ação de vulgarização baseia-se essencialmente na informação e na captação da confiança dos indivíduos, condições prévias à adoção por eles de certas técnicas que os animadores externos (estranhos ao meio) julgam oportuno (desejável) fazê-los adquirir uma tal ação pode, às vezes, conduzir a outros enfoques de participação provocada (trabalho social e desenvolvimento comunitário de melhoramento).
> b) *Trabalho social,* sobretudo no seu aspecto de trabalho de grupo, por oposição às intervenções individuais (case work): de origem principalmente urbana, o trabalho social de grupo suscita a participação dos usuários (de um centro social ou comunitário, por exemplo) ou dos clientes do serviço social, tendo em vista tarefas coletivas de caráter social, educativo ou de lazer. O trabalho social merece nossa atenção não só pela influência que exerceu sobre as origens do desenvolvimento comunitário, como também pela grande proporção de trabalhadores sociais entre os especialistas e animadores do desenvolvimento comunitário; as preocupações antes sociais que econômicas de desenvolvimento comunitário procedem, em parte, desta origem de seus animadores.

c) *Desenvolvimento comunitário de melhoramento:* que suscita ações coletivas com a finalidade de melhorar as condições de trabalho e/ou de vida de um determinado meio. Muitas vezes, quando se apoiam em grupos locais (por exemplo, instrução profissional agrícola em um clube de jovens agricultores ou curso de economia doméstica em um clube feminino) as atividades de extensão conduzem a ações de melhoramento. Mais do que desenvolver a comunidade local, o desenvolvimento comunitário de melhoramento se propõe organizar, coordenar os diferentes grupos e atividades sociais e educativas: no meio urbano norte-americano este tipo de desenvolvimento comunitário é geralmente designado com o nome "comunity organization", ou coordenação dos serviços e atividades de assistência social e de caridade. Seja urbano ou rural, este tipo de desenvolvimento comunitário enfatiza a organização da realidade existente, sua melhoria, mas nunca sua transformação estrutural. A coordenação das atividades e dos grupos recebe, muitas vezes, o nome de planificação; trata-se, contudo, de uma planificação social e não de planificação e de planos econômicos, como nos enfoques que se seguem.

d) *Desenvolvimento comunitário de transformação:* ligado a um projeto e/ou a planos de transformação das estruturas econômicas e sociais do meio, mais extenso (região, nação) que nos enfoques precedentes. Na medida em que não se acomoda a uma realidade e não se limita a melhorar as condições de vida, este tipo de desenvolvimento comunitário não pode se esquivar de tomar posições políticas: de fato, ele está muitas vezes ligado a um partido político, do qual constitui a organização de mobilização popular para as tarefas de natureza econômica. Na América Latina, os programas comunitários em geral passaram do estágio de experiências voluntárias em comunidades locais isoladas ou em zonas limitadas, ao estágio de planos nacionais, chegando-se mesmo à integração progressiva destes planos na função pública (recuperação). Em outros países ou continentes é necessário assimilar programas que não se esquivaram ao problema das transformações estruturais e a um enfoque conflitual, visto que toda estrutura está ligada a um poder (exemplos dos Estados Unidos e India)

e) *Animação rural:* representa mais que uma versão francesa do desenvolvimento comunitário. Em seu conjunto, ela pretende ser uma articulação dos poderes públicos com a organização popular com a finalidade de associar os habitantes às ações governamentais de desenvolvimento. Seus programas principais são africanos (Senegal. Madagascar, Niger) e constituem o complemento das intervenções técnicas e econômicas governamentais. Estreitamente ligados aos partidos no poder, os programas de animação aproximam-se bastante, no plano da metodologia das atividades, do "agit-prop", do qual falaremos a seguir. Contudo, a filosofia expressa pelos criadores e "doutrinadores" (teóricos) da animação rural, se parece bastante, se bem que em outra linguagem, com a do desenvolvimento comunitário de melhoramento, no sentido de crer na possibilidade de um desenvolvimento harmonioso, reconciliador dos homens e de seus conflitos. Muitas vezes a animação é do tipo setorial, como, por exemplo, o desenvolvimento da cooperação agrícola, na qual a cooperação "animada" é considerada como "instrumento trabalhista do desenvolvimento" (exemplos da América Latina e do Canadá).

f) *"Agit-prop", ou agitação-propaganda:* método de luta revolucionária e de construção socialista. Diferentemente dos enfoques precedentes, a filosofia em que se baseia o "agit-prop" concede um lugar preeminente ao conflito, não se

> propondo ao diálogo ou à reconciliação entre diferentes classes ou camadas sociais, mas a tomada de poder por uma delas.

A partir desses enfoques, A. MEISTER constrói uma tipologia com base nos seguintes critérios: a) tipos de intervenção, que inclui o grau de diretividade, o número de indivíduos atingidos e sua qualidade; b) características metodológicas; c) bases ideológicas; d) organização sobre o terreno; e) estruturação das intervenções.

A tipologia das situações de alfabetização, por sua vez, é construída sobre três parâmetros: a) o grau de tradicionalidade/modernidade dos modos de produção; b) o grau de "voluntarismo" na execução e na aplicação dos programas de desenvolvimento; c) o grau de ligação e funcionalidade entre os programas de desenvolvimento econômico e as atividades de alfabetização.

Esses parâmetros combinados permitiram a MEISTER obter uma tipologia de oito situações. Dessas, o autor destaca quatro, para avaliação dos programas do Projeto Experimental Mundial de Alfabetização Funcional (PEMA), da UNESCO, em 1972: a) as situações rurais não modernas, marcadas pela ausência ou pela fraca influência de um voluntariado do desenvolvimento econômico, com ou sem funcionalidade; b) as situações rurais em vias de modernização e marcadas por um voluntariado do desenvolvimento, com ou sem funcionalidade; c) as situações industriais de crescimento voluntário, com ou sem funcionalidade; d) as situações de marginalidade urbana, com ou sem funcionalidade. Para Osmar Fávero, houve sensível retrocesso com a extinção do IBRA, em ligação direta com o Governo Federal, e criação do INCRA, subordinado ao Ministério da Agricultura. As dificuldades de articulação entre várias instâncias governamentais logo se fizeram sentir, abortando experiências promissoras. Isso se deu especialmente devido à burocratização crescente para a captação de recursos que as viabilizassem. Para ele, todas as condições para ser realizada a RA durante o período militar foram dadas. Havia recursos suficientes para que a reformas de base fossem encaminhadas e não havia oposição evidente, nem mesmo dos latifundiários. Entretanto, a almejada RA não se realizou.

De acordo com Navarro (2008, p. 34), por

> [...] ser a reforma agrária mera política governamental e, desta forma, uma ação do Estado que é marcada pelas diferentes conjunturas do desenvolvimento social vivido por determinado país, torna-se óbvio que reformas agrárias não são políticas "imutáveis" ou supra-históricas, imunes à passagem do tempo, ou não afetadas pelas transformações econômicas e sociais. Desta forma, é importante o alerta de Bernstein (2002) sobre a "época histórica" das reformas agrárias de cunho redistributivo, embora o texto deste autor referencial ofereça meramente uma leitura abrangente da conjuntura do pós-guerra e as necessidades sociais e políticas que, naquele tempo, surgiram como as mais prementes. Reformas agrárias sob o peso (usualmente autoritário) do Estado, frequentemente na esteira de golpes de Estado ou processos revolucionários, são assim processos típicos dos anos 50 e 60,

> quando floresceram tais iniciativas governamentais, apropriadas a contextos de países agrícolas e com imensa proporção de famílias rurais pobres.

Presentemente, não haveria segundo o autor necessidade de RA na maior parte do território nacional, e em razão da falta demanda para a sua implementação, na maior parte das macrorregiões brasileiras. Com exceção do "polígono da seca" onde uma ação governamental efetiva poderia se dar.

CONCLUSÕES

No início do século XX, por ocasião das duas grandes guerras mundiais, o capitalismo atingiu sua fase imperialista ou monopólica. Essa fase caracteriza-se principalmente pela substituição da livre concorrência pelo monopólio. Além dessa, outras características desse momento são: a concentração acelerada do processo produtivo, garantindo a partilha econômica mundial entre organizações internacionais que dominam todo o mercado e a geopolítica do mundo, com a repartição das colônias e com o reordenamento de forças resultantes das guerras; e o controle da vida econômica no mundo por alguns grandes bancos. As inovações tecnológicas e a consequente sofisticação do processo produtivo permitiram a produção de imensas quantidades de excedentes e a liberação de grandes contingentes de trabalhadores pelas empresas, aumentando o nível do desemprego e o número de miseráveis.

Como resultado da Segunda Guerra, os Estados Unidos da América (EUA) e URSS emergiram como grandes potências que tentavam delimitar suas áreas de influência. No pós-guerra, sob a "guerra fria" mobilizando as duas potências e a reconstrução europeia, o avanço industrial no mundo foi imenso. No chamado mundo ocidental, aliado dos americanos, os governos dos países assumiram o controle da economia procurando garantir a segurança e o bem estar da maior parte da população. O crescimento da indústria americana e europeia foi acompanhado por um importante progresso da técnica. Com o desenvolvimento da tecnologia, entre outras inovações, os meios de comunicação[10] passaram a difundir informações para todos os cantos do mundo.

Contradições desencadearam crises que permitiram a recomposição da lógica capitalista. A primeira grande crise, manifestou-se no descrédito da livre concorrência. Uma série de medidas de caráter monopolista, como a fixação de níveis de produção e preços e controle de empresas de energia elétrica, denunciava a intervenção estatal. No

[10] O grande desenvolvimento industrial, que permitiu a padronização das ofertas difundidas pelos meios de comunicação e ampliação do mercado consumidor, promoveu nesse processo de homogeneização os contornos de uma cultura de massas.

caso exemplar dos EUA, essa intervenção foi considerada necessária para reordenar a política econômica que reabilitada pôde desempenhar um papel fundamental no segundo conflito bélico do século XX. Na década de 1950, uma segunda crise foi instaurada pelo processo de transformação e modernização da indústria. Os setores mais frágeis da classe operária passaram a conviver com os riscos do desemprego e as camadas médias viram os seus projetos de ascensão ou manutenção do status social inviabilizados.

Quando se consolidou a posição hegemônica dos EUA, no período posterior a Segunda Grande Guerra Mundial, nos chamados "países subdesenvolvidos" a ação intervencionista norte-americana logo se fez sentir, inclusive com a ER: visava gerar mudanças culturais – valores, costumes e tecnologia – sem a preocupação em considerar as características desses países. Algumas datas são importantes dessa ação já foram indicadas ao longo do texto, mas é possível destacar três momentos emblemáticos: durante o regime militar, os anos 1990 e as perspectivas atuais.

De 1964 a 1984, foi implementado pelos militares um modelo econômico caracterizado pela concentração de renda e por uma conjuntura política repressiva, com apoio internacional. Nesse período, evidenciou-se o fortalecimento institucional da ER como instrumento de políticas do governo. A criação do INCRA, em 1970, foi expressão desse contexto, assim como a criação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA, em 1972.

A partir de princípios técnico-metodológicos de geração e difusão de tecnologia, assentados na montagem de pacotes tecnológicos que implicavam a combinação de inovações técnicas e insumos de origem industrial – como uma linha de montagem que não pode ser rompida sob o risco de invalidar os resultados da exploração agrícola – sua proposta de modernização da agricultura seguia a lógica do capital internacional.

Na década de 1990, em que pese o fato de o artigo 187 da Constituição de 1988 ter garantido o oferecimento de assistência técnica pública e extensão rural aos agricultores, esta foi dispensada dentro do modelo adotado pelo grande sistema agroindustrial, de acordo com princípios que propugnam, entre outras, a redução dos poderes do Estado sobre a livre concorrência, a liberdade da empresa e do indivíduo. Ao conjunto de condições materiais que caracterizam o capitalismo nesse momento, acompanha a construção de uma ideologia ou de um imaginário social que busca justificá-las como racionais e legitimá-las como corretas. Elas, na verdade, dissimulam o fato de serem formas contemporâneas da exploração e dominação. Essa construção ideológica corresponde ao que vem sendo chamado de neoliberalismo. Sua ascensão mundial ocorre a partir dos anos 1980, particularmente devido à falência das políticas do Estado de bem-estar social.

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, foi criado o Ministério de Desenvolvimento Agrário, como tentativa de buscar o equilíbrio entre

agricultores patronais e familiares. No âmbito desse ministério desenvolveu-se o Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar – PRONAF. Em 2003, passou a ser rediscutido o formato de uma "nova" Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) no país. Ao final de maio de 2004, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através do Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural (DATER), divulgou a versão final da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER).

Afirma-se que na elaboração deste documento (Brasil, 2004) houve a participação e articulação de diversas esferas do governo federal, e consultados os governos das unidades federativas e suas instituições, assim como os segmentos da sociedade civil, lideranças das organizações de representação dos agricultores familiares e dos movimentos sociais comprometidos com esta questão. Se naquele momento era possível afirmar que a proposição de tal política representava um avanço a ser festejado, passados seis anos, quando no início de 2010 a Lei 12.188/2010 (Brasil, 2010) a instituiu, há razões para reconhecer que o direcionamento escolhido conquistou espaço político efetivo para ser executado[11].

A partir da articulação das dimensões universal – que busca compreender o movimento do capitalismo – e singular – que diz respeito à temática escolhida para a redação desse trabalho e suas mediações – foi possível reconstituir a história do INCRA e suas relações com a ER e, especialmente com o campo educacional. São poucos os dados disponíveis nos arquivos do INCRA, como assegurou seu dirigente atual. Hoje abrigado no MDA, vem sendo confrontado, como a ATER, a revisar e repensar a sua atuação. Porém, o INCRA tem sido refratário às lições dos novos tempos para reinventar-se.

Para além do livro publicado pelo NEAD, baseado em depoimentos e lembranças, esperamos ter oferecido uma contribuição, ainda não finda, pois outras fontes de informação poderão surgir. Contudo, permanecem os desafios para colocar em prática as metas desse ministério, tal como afirmamos na introdução. E ainda responder: qual extensão rural, qual reforma agrária*?*

REFERENCIAL

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.) **Educação no campo – recortes no tempo e no espaço.** UNIDERP – Autores Associados: Campinas, 2009.

[11] Foi definido na Lei como principal instrumento de implementação da PNATER, o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER, tendo por base as deliberações de Conferência Nacional, "a ser realizada sob a coordenação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF" (Art. 8º).

AMMANN. Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1980.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Secretaria de Agricultura Familiar (SAF), Grupo de Trabalho Ater. 2004. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural.** http://www.pronaf.gov.br/ater/docs.htm

BRASIL. **LEI Nº. 12.188, DE 11 DE JANEIRO DE 2010.** Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária – PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER, altera a Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. *DOU de 12.1.2010.*

CIDA – Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola. 1966. **Posse e usa da terra e desenvolvimeto sócio-econômico do setor agrícola – Brasil**. OEA-BID-FAO-CEPAL-IICA.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Alfabetização de adultos e sua posição num projeto de desenvolvimento integrado.** Dissertação de mestrado em Educação. PUC-Rio, 1972.

FÁVERO, Osmar. 1973. **Educação de adultos em projetos rurais integrados – análise da evolução dos programas de educação de adultos nos projetos de assentamento de agricultores implantados em área de reforma agrária, de 1963 a 1971**. Dissertação de mestrado em Educação. PUC-Rio.

_____(coord.). **Tipologia da educação extra-escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, (Série estudos e pesquisas, 5). 1980.

_____. **Uma pedagogia da participação popular**; análise prática do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea). 2006.

_____. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1964-1970): experiências de alfabetização funcional.** Rio de Janeiro, 2012.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital.** Loyola: São Paulo (Coleção Educação Popular, nº 3), 1985.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. 2ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** 1ª edição. São Paulo: Abril, 1974.

MEISTER, Albert. **Participation, animation et développaient.** Paris: Anthropos, 1969.

NAVARRO, Zander. "Nunca cruzaremos este rio" – A estranha associação entre o poder do atraso, a história lenta e a "sociologia militante", e o ocaso da reforma agrária no Brasil. REDES, vol. 13, nº 2, 2008. pp.5- 51.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e a questão religiosa.** São Paulo: Paulinas, 1984.

RIOS, Gilvando Sá Leitão. Potencialidade e limitações de um programa visando provocar participação rural - uma análise comparativa; análise de uma tipologia de programas que visam provocar participação especialmente no meio rural. In **Revista Ciência e Cultura,** SBPC.v. 27 n. 8, p. 819-838, 1975, maio.

Recebido em: 07/06/2013
Aprovado em: 10/06/2013