

SEMINÁRIO INTERNACIONAL - AMAZÔNIA E FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO
NAEA - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos - 35 ANOS
Universidade Federal do Pará
9 a 11 de dezembro de 2008
Belém - Pará - Brasil

MINIMA MORALIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA NA
EDUCAÇÃO RURAL

PAULO LUCAS DA SILVA (UFPA) - paulolucas@ufpa.br
Professor de Filosofia da Educação, no Campus de Altamira, graduado em Filosofia e doutorado
em Educação pela UFMG, líder do Grupo de Estudos Dialética, Educação e Cultura - Campo e
Cidade

***Minima moralia* e Educação: reflexões sobre a formação humana na educação rural**

Paulo Lucas da Silva¹

Universidade Federal do Pará

Professor e Pesquisador (CNPq)

Introdução – As discussões sobre educação rural fazem parte de um conjunto de discussões acerca da deficiência e da suplência de necessidades básicas para que as populações rurais sejam respeitadas em seus direitos humanos consagrados na legislação nacional e internacional. Ouvir falar de educação rural, quase que invariavelmente, é ouvir falar da necessidade de correção. A escola formal estabelecida no meio rural não é reconhecida, em geral, como educação rural. As duas nomenclaturas são colocadas como concorrentes e adversárias². Reconhece-se que a educação formal oficial não é adequada para as populações rurais, principalmente no que diz respeito à realidade profissional rural para a atividade agrícola, ou agropastoril.

Quando a pesquisa educacional, em particular, se preocupa com a educação rural, seus métodos, seus fins, seu *locus* de desenvolvimento, com os sujeitos envolvidos etc. cumpre, inicialmente, uma tarefa importante na sociedade e na academia. Mas o que é raro na maioria das abordagens sobre o tema, é a observação, igualmente necessária, de que a educação rural, antes de ser rural, é educação. As críticas contra a “urbanidade” da educação rural não são improcedentes, mas precisam dar-se conta e serem explícitas quanto ao fato de que, urbano ou rural, todo brasileiro tem o direito institucional – sem falar do direito e necessidade humana – à educação. Assim, é interessante perceber, que o jovem rural não tem direito à educação rural, têm direito à educação. Isto será objeto de discussão posteriormente, mas é procedente fazer esta ressalva para que não se caia no discurso da parte pelo todo, na busca apressada para salvar as folhas da árvore, deixando fenecer as raízes.

Educação, a partir da compreensão etimológica e semântica do termo, seria sinônimo de aprender e de adquirir hábitos (bons). A urbanidade não se efetiva somente como manifestação destes bons hábitos: ela tem um aspecto geográfico, também; por isto não é estranho que se entenda o educado como o morador de Roma. A ruralidade, a rusticidade e a selvageria são exemplos de falta, ou de negação da educação, esta seria uma atividade “para fora” do meio rural.

A polidez, elegância, urbanidade, civilidade não têm, necessariamente, uma conotação mais do que aparente, ou seja, alguém pode exercer uma “boa educação” e ser um mau caráter. Educação,

¹ Licenciado Pleno em Filosofia, FAFIMC, Viamão, RS (1987-89); Especialista em Docência do Ensino Superior – UFPA, Campus de Altamira (1996-98), Mestre em Educação: Políticas Públicas, Centro de Educação – UFPA, Belém (1998-2001) e Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte (2002-2006). Professor de Filosofia da Educação, UFPA (1993). Líder do Grupo de Estudos Dialética Educação e Cultura – Campo e Cidade (GEDEC-CC/CNPq). E-mail: paulolucas@ufpa.br; paulolucas@pq.cnpq.br.

² Nesta disputa está contida a discussão sobre educação “no campo”, que acontece no campo, e educação “do campo”, aquela que é elaborada pelos agricultores. É uma caracterização elaborada, principalmente, pelos intelectuais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terras (MST) e tornada comum dentre muitos que discutem a educação rural (cf. BENJAMIN e CALDART, 2001).

nestas investigações lingüísticas, pode ser algo meramente aparente. Talvez, por isso, não se trate, a não ser de forma tão distante quanto substituível, de alma, moral, espírito. Uma exceção bem clara é a tradução de “dar educação”: *disciplinis excolere*, que pode ser traduzida por “princípios de moral”, mas é uma passagem rápida e não se apresenta com constância; a mesma expressão pode ser traduzida por “organização política” que, em latim, tem um correlato óbvio que é *polītīa* (cf. FARIA, 1974).

Os programas de educação para o campo, quase sempre “alternativos”, se apresentam como uma educação voltada para a realidade rural e dão ênfase para esta formação profissional nas especificidades para a vida agrária. Como programas alternativos, criticam a escola formal oficial – condenada como “tradicional” – acrescentando-se à realidade educacional rural, como mais uma experiência. A escola oficial recebe críticas por sua suposta inadequação de conteúdo, de currículo e por ser urbana. Há quem admita que a evasão escolar no meio rural esteja diretamente ligada à urbanidade da escola formal oficial. Nestas críticas acaba se efetivando a separação, rudemente exacerbada, entre campo e cidade. Quando o campo consome cada vez mais e se faz o mesmo que o meio urbano³ parece importante reconhecer especificidades, diferenças pontuais que ainda existem, entre o viver no campo e o viver na cidade, ou seja, superar jargões arcaicos sobre a cisão campo-cidade.

A população brasileira, que é dividida em rural e urbana, está separada geográfica, mas também culturalmente. Pode-se identificar uma discrepância cultural e uma distância enorme no atendimento de direitos humanos e civis entre campo e cidade. Não se trata de excelência urbana *versus* decadência rural. O campo consome bens culturais cada vez mais na mesma medida que a população urbana, ao mesmo tempo em que a falta dos serviços públicos é escassa e ruim em muitos locais urbanos.

A realidade do campo, basicamente, corre um risco duplo: de ser romantizada, como se ali se pudesse viver bem, saudável e em paz; ou de ser taxado (acusado), a partir de uma visão urbano-etnocêntrica, como uma realidade em atraso (cultural, produtivo, tecnológico, de consumo, ideológico etc.). Efetivamente, a visão romântica e a visão de atraso, têm suas verdades, mas contêm erros e danos, também. Para Adorno (1995) a diferença entre campo e cidade se situa em um plano mais grave do que condições materiais:

A diferença cultural ainda persistente entre a cidade e o campo constitui uma das condições do horror, embora certamente não seja nem a única nem a mais importante. [...] provavelmente no campo o insucesso da desbarbarização foi ainda maior. Mesmo a televisão e os outros meios de comunicação de massa, ao que tudo indica, não provocaram muitas mudanças na situação de defasagem cultural. Parece-me mais correto afirmar isto e procurar uma mudança do que elogiar de uma maneira nostálgica quaisquer qualidades especiais da vida rural ameaçadas de desaparecer. Penso até que a

³ Hoje são: músicas, roupas, energia elétrica, antenas parabólicas e a cabo, acompanhamento de preços nas bolsas de valores, automóveis, toda a gama de eletrodomésticos, computadores etc.

desbarbarização do campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes. Evidentemente ela pressupõe um estudo da consciência e do inconsciente da respectiva população. Sobretudo é preciso atentar ao impacto dos modernos meios de comunicação de massa sobre um estado de consciência que ainda não atingiu o nível do liberalismo cultural burguês do século XIX (ADORNO, 1995, p. 125-6).

A desbarbarização seria superada pela formação cultural, necessária tanto para o campo quanto para a cidade. A diferença é que o campo ficou aquém da cultura, mas isto não pode ser motivo de discriminação: “Repudio qualquer sentimento de superioridade em relação à população rural” (*ibidem*, p. 125). Adorno reconhece que algumas características de vida do meio rural tendem a desaparecer, mas elas não precisam ser “salvas” e nem é sua intenção salvá-las. O autor aponta o que lhe parece ser essencial para a humanidade: a necessidade da desbarbarização, que não se separa da produção de esclarecimento, autonomia e emancipação humanas.

A superação da diferença cultural entre o campo e a cidade não seria alcançada apenas pelo “[...] sistema normal de escolarização, freqüentemente bastante problemático no campo [...]” (*ibidem*, p. 126): este seria insuficiente.

Penso numa série de possibilidades. Uma seria - e estou improvisando - o planejamento de transmissões de televisão atendendo pontos nevrálgicos daquele peculiar estado de consciência. Além disto, imagino a formação de grupos e colunas educacionais móveis de voluntários que se dirijam ao campo e procurem preencher as lacunas mais graves por meio de discussões, de cursos e de ensino suplementar. Naturalmente sei que dificilmente essas pessoas serão muito bem-vistas. Mas com o passar do tempo se estabelecerá um pequeno círculo que se imporá e que talvez tenha condições de se irradiar (ADORNO, 1995, p. 126).

Mais do que avaliar se a proposta surtiria efeitos significativos, hoje, merece destaque a importância atribuída à formação cultural. É necessário, além daquilo do que se proporciona pelo sistema educacional, construir meios de superar a barbárie que ainda persiste no campo. O sistema educacional não é bom na cidade, mas no campo é pior. A barbárie não é somente sinônima da violência física, mas, também, de incultura, apesar de se poder usufruir dos bens da cultura. A incultura não é a cultura que ainda não foi formada, mas a cultura que produz o seu contrário, sem realizar as promessas de humanização. Uma proposta de educação rural teria que ter, se quer partir da realidade, esta meta de humanização; mas como a situação de barbárie no campo não é natural, mas produto de uma cultura que se trai a si mesma, esta proposta de educação teria que ser uma proposta negativa, frente à realidade.

Nesta perspectiva, sem nenhuma apologia ou reserva, a proposta educacional da pedagogia da alternância, implementada pelas Casas Familiares Rurais (CFR's) se mostra como proposta atraente e inovadora por dois aspectos: empírico, ou seja, pelo regime de alternância; e teórico, isto é, pelo objetivo do desenvolvimento do meio rural por meio da “formação integral técnico-profissional” e da “formação integral humana”, a partir da realidade local (GILLY, Manual das

Casas Familiares Rurais, Nº. 1, p. 11⁴).

Uma Casa Familiar Rural é uma experiência de educação rural, promovida e dirigida pelas pessoas do meio rural e tem defensores fervorosos.

L'histoire des Maisons Familiales est une belle histoire, une réalisation humaine. Des femmes, des hommes, voulant exercer pleinement leurs responsabilités, afin d'assurer l'éducation de leurs enfants... pour la réussite de leur vie..., leur participation à l'animation et au développement de leur milieu⁵.

Esta responsabilidade é uma autoresponsabilização, pela qual os pais se dedicam por puro empenho pela educação de seus filhos, como uma realização humana (poderia dizer: humanizadora, também) em favor do desenvolvimento do seu meio.

Antes de ser um prédio, uma CFR é uma associação de pessoas que se comprometem com o desenvolvimento de seu meio pela educação.

Naquilo que difere de uma escola oficial, a CFR se orienta: por um Estatuto próprio; por sua estrutura peculiar – com seus diversos instrumentos pedagógicos: pesquisa participativa⁶, plano de formação, plano de estudo, colocação em comum, caderno de empresa, dossiê pedagógico, cursos e explicações, visita de estudo, fichas pedagógicas, avaliações, caderno de alternância, visitas às famílias, dia de campo, serão –; e pela alternância, que compreende dois momentos distintos e associados entre si, ou seja, um período de convivência em período integral entre os jovens na própria Casa e um período, em geral mais longo, de vivência e estudos nas suas propriedades.

Origem e histórico⁷. – É possível identificar e caracterizar a origem das *Maisons Familiales Rurales* (MFR's), de forma histórica reconhecendo que a primeira *Maison* surgiu em 1937, em decorrência de uma experiência educacional de dois anos, no sudoeste da França, povoado de Sérignac-Péboudou em Lot-et-Garone, sendo implementado mais tarde, 1937, em Lauzun (cf.

⁴ Existem vários documentos denominados “Manual das Casas Familiares Rurais”. O “Manual”, como passo a citar/identificar a partir de agora, é o documento que orienta a criação e funcionamento das CFR's na Região Norte. Há referência e citação do “Manual Nº. 1” em Estevam (2003), como um documento da ARCAFAR Sul. Dentre os manuais que encontrei há um número um, dois números dois e, os demais, ora com algum número, ora sem número, com assuntos que podem ser trabalhados nas semanas de alternância, uma espécie de “livro-texto”. Com relação ao Manual Nº. 1, não há problemas; com relação aos dois Nº. 2, não há datas ou qualquer referência que os distinga: são em quase tudo idênticos. Neste trabalho, optei pela versão que parece ser uma correção da outra – não tenho como explicar melhor isso – por isso vou citá-lo como Manual Nº. 2; o outro, quando o fizer, o citarei como Manual Nº. 2a. Os demais eu não citarei. As citações extraídas do “Manual”, tanto do Nº. 1, quanto dos Nº. 2, foram feitas tal qual constam nos próprios documentos.

⁵ <http://www.mfr.asso.fr/MFRFrance/main_France.asp>, acessado em 23 de setembro de 2003.

⁶ A “Pesquisa Participativa”, aqui, difere da pesquisa participativa adotada nas metodologias de trabalhos de pesquisa científicas. É o nome que se dá à coleta de dados, apenas. O que há de participativo, na CFR, é que as famílias e os pesquisadores se encontram – pode ser nas casas dos informantes ou no espaço da CFR, STR ou outro local - para que os dados “da realidade” sejam coletados em uma relação de informante-informado, respectivamente.

⁷ Existe uma quantidade considerável de fontes sobre a origem das *Maisons Familiales*, sendo muitas, uma repetição quase literal de outras, ainda que em outras línguas. Neste breve texto fiz uma coleta que tenta reunir várias informações sobre o mesmo assunto. É possível encontrar informações confusas, inclusive dentro de um mesmo material. P. ex.: Monteiro, 2000, não cita nenhuma vez Lot-et-Garone, ou Sérignac-Péboudou, apenas Lauzun.

SILVA, 2003, p. 49; e ESTEVAM, 2003, p. 31)⁸. Em 1935 um adolescente (Ives) de 14 anos se recusava a estudar na escola agrícola da sua região. Preocupado, seu pai, Jean Peyrat, procura o padre da paróquia local, para que este ensinasse língua e matemática ao seu filho. O padre Grannereau se recusou, sob a alegação de que não era padre de uma família, apenas, mas de uma comunidade e recomendou que o pai conversasse com outros agricultores. Após a reunião com outros dois agricultores, o pai volta ao padre com uma proposta. O padre aceita trabalhar um período com os jovens, ainda na casa paroquial, e, em outro período os jovens iriam para casa, para o trabalho e para resolver seus exercícios; enviariam seus trabalhos resolvidos para o padre e, depois de corrigi-los se encontrariam todos para uma nova etapa de estudos. Para a sua permanência na casa paroquial, cada um traria a alimentação de casa.

[...] fora de estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica, eles imaginaram um conceito de formação que permitiria a seus filhos educarem-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões. Eles inventaram uma forma de escola que seus filhos não recusariam, porque ela responderia às suas necessidades fundamentais nessa idade da adolescência, ou seja, agir, crescer, ser reconhecido, assumir um lugar no mundo dos adultos, adquirir um status e papéis (GIMONET, 1999, p. 40).

No dia 24 de novembro de 1935 se apresentaram quatro jovens, de 13 e 14 anos, na paróquia de Lauzun. Depois de dois anos de experiência os quatro jovens se submeteram aos exames públicos da Escola Superior de Agricultura de Purpan. Em consequência do bom desempenho dos jovens nos exames, o padre recebeu o pedido para que ensinasse outros 17 jovens. “Em 1937, dois anos após o início da primeira turma, trinta novas famílias, empenhadas em garantir esta educação para seus filhos, se juntaram para implantar um fundo de responsabilidade solidária para a criação da primeira Casa Familiar Rural (CFR)” (MONTEIRO, 2000, p. 27).

Em dois anos já eram quarenta alunos, donde veio a necessidade de uma melhor organização e estrutura.

Os agricultores, pais desses jovens, agruparam-se numa associação, fizeram um empréstimo bancário e usaram o próprio financiamento deles para comprarem uma casa. Eles batizaram sua escola de “A Casa Familiar de Lauzun” [...] e contrataram um formador. Assim foi criada a primeira Casa Familiar em 1937 (GIMONET, *op. cit.*, p. 40).

Este formador, a quem se refere Gimonet, era o Eng^o. Agrônomo Cambon, que ficou encarregado da formação, na função de monitor, ou seja, de acompanhamento dos jovens na Casa e nas famílias, além de acompanhar também as famílias. “Assim, a CFR se constituiu no primeiro Centro de extensão Rural da Região” (GILLY, Manual das Casas Familiares Rurais Nº. 1, s/d, p. 06).

⁸ O motivo da transferência para Lauzun foi a necessidade de uma propriedade maior.

Para instalar uma CFR⁹. – A primeira *Maison* foi o resultado da iniciativa de pais, com a necessária presença de um padre. Ainda que se leve em consideração que era a primeira experiência, ainda hoje, uma Casa, além dos pais necessita da presença de outros agentes (institucionais ou não): o surgimento de uma Casa exige que alguém, além dos pais – até estranho ao grupo – intervenha na seqüência “normal” da história do grupo, do qual fazem parte os pais os meios e as condições que os envolve e nos quais estão envolvidos.

Gilly (Manual Nº. 1, p. 09) descreve o processo de criação de uma CFR a partir de quatro momentos, que ele denomina: Etapas para a criação de uma Associação Casa Familiar Rural (ARCAFAR).

Na primeira etapa, um grupo de pais, de uma determinada região ou município se organiza para refletir os problemas de educação e de formação dos jovens e “informar” sobre a possibilidade de se associar em uma Casa Familiar Rural. Notadamente, faz-se necessário que alguém tenha algum conhecimento sobre CFR, ainda que os pais sejam os que demonstram interesse na reflexão sobre o seu meio, na busca de soluções, no fornecimento de informações e na decisão sobre se se encaminhará para a implementação de uma CFR ou de outra alternativa; o segundo passo é a realização de uma visita a uma Casa Familiar que já esteja em funcionamento; após essa visita, se procede a realização de uma pesquisa participativa, com o objetivo de sensibilizar as famílias e produzir conhecimento sobre a realidade da região – e das famílias. A partir dos dados obtidos, como quarto passo, se reflete sobre o “desenvolvimento global da região”.

Na segunda etapa há uma ampliação do grupo, de tal forma que, de posse dos dados da pesquisa participativa, se envolve “órgãos e autoridades”, locais, para “uma reflexão profunda” sobre estes dados; o segundo passo, nesta etapa, é o “comprometimento” de “uma equipe na constituição de uma associação provisória”; como terceiro passo, se definem os “temas de formação” que provocarão o desenvolvimento da região; a seguir se passa a organização da formação dos profissionais “escolhidos para ser monitores (agrônomo/técnico agrícola)”; e, por fim, se inicia o “recenseamento dos jovens a serem treinados na CFR”.

A terceira etapa é caracterizada pela organização do funcionamento da Casa. Em nível prático: o local e os equipamentos para a CFR; o financiamento para o funcionamento da Casa, incluindo as taxas ou cotizações dos sócios; a participação das famílias. Em termos de formação se determina o “plano de formação com a diretoria, os monitores e os órgãos [...] em função do calendário agrícola”.

A última etapa, apresentada por Gilly, já é a fase de funcionamento da Casa Familiar, com reuniões do conselho administrativo, assembléia dos pais e organização em comissões e visitas às famílias.

⁹ Todas as citações deste texto foram extraídas de Gilly, Manual Nº 1, p. 9.

Mon école est une maison. – As alternâncias, em geral, são organizadas em uma semana na Casa e duas semanas nas propriedades. Não há obrigatoriedade de ser assim, cada Casa faz o seu estudo e determina qual é a melhor “escala”. A semana de internato na CFR é acompanhada diretamente pelos monitores. Recomenda-se, inclusive, que os monitores permaneçam na Casa em tempo integral, neste período de internato. Durante a semana os jovens têm: aulas; atividades práticas profissionais (na própria CFR ou em alguma propriedade circunvizinha); momentos de convivência e lazer; orientações sobre os trabalhos; realizam trabalhos de manutenção e limpeza da Casa e da área desta; têm algumas orientações sobre seu comportamento e, em alguns casos mais particulares, orientações pessoais com os monitores. Na tese de Silva (2003, p. 150), sobre as representações dos monitores, pais e “alunos”, da CFR de Quilombo-SC, a autora destaca:

[...] a dimensão socioafetiva que integra as representações dos atores da Casa Familiar sobre os monitores. Apesar de a ênfase maior nas representações elaboradas pelos pais e alunos estar centrada na atuação técnica dos monitores, sobretudo nas atividades realizadas no meio familiar/produtivo, a dinâmica do sistema de internato vivenciada pelos alunos no meio escolar favorece a percepção e valorização da responsabilidade dos monitores no acompanhamento e na orientação pessoal dos alunos, que se objetiva nas imagens de monitor-pai e monitor-amigo. No conjunto, as representações do monitor-pai e monitor-técnico explicitam uma distinção de espaços e de funções desempenhadas pelos monitores na experiência de alternância: técnico na propriedade e pai/amigo no internato.

Por este excerto pode-se perceber o grau de envolvimento pessoal, neste modelo de formação. A “imagem de pai” parece uma idealização de um pai diferente do pai biológico “que se tem em casa” ou não. Mas ao monitor são atribuídas as “funções do pai”, no sentido de corrigir, ensinar, punir, advertir, controlar e castigar dentre outras funções, histórica e socialmente construídas e atribuídas ao homem.

Uma semana de internato significa que o pessoal da Casa terá um período denso de vivências. Batard (2003, p. 14-9) descreve o ambiente de uma *Maison Familiale Rurale* a partir da expressão: “*Mon école est une maison*”. Para a autora a palavra *maison* não é insignificante, inofensiva: “*Dans l’expression maison familiale rurale, il y a le mot maison, et ce n’est pa anodin*”. Sua importância tem a ver com o aprendizado da vivência em comum. “*L’apprentissage de la vie en collectivité est un axe à part entière de la formation. Les élèves ne sont pas seulement là pour préparer un diplôme et se former à un métier, ils doivent aussi apprendre à vivre ensemble*” (*ibidem* p. 15). Não se trata, para a autora, apenas de aprender um ofício e garantir um certificado; o processo se amplia para o aprender a conviver com o outro de forma coletiva e solidária. Não há desdém pelo diploma e pelo aprendizado em algum ofício. A autora tenta colocar as coisas no mesmo nível de necessidade. A separação, supostamente realizada em outros locais de formação, não será repetida na CFR.

Os objetivos – A Casa Familiar nasceu e nasce, ainda hoje, em virtude de necessidades de um determinado local. Embora pretenda e busque alcançar metas maiúsculas, faz isto por meio da educação. Diante de uma questão, aparentemente simples, como a do adolescente que não queria estudar na escola da sua região, a solução dos pais acabou demonstrando que não poderiam só “arrumar uma outra escola” e, mesmo a experiência que inauguraram, assumiu um grande volume, de tal forma que, com o objetivo de educar, se aliaram outros.

À pergunta: por que Casa Familiar Rural? Gilly responde: “falta formação dos agricultores; a educação não atende às necessidades do meio rural; alto custo de manutenção das escolas [oficiais]; distanciamento das relações familiares; contribui para a redução do êxodo rural; falta educação agrícola voltada à formação integral do jovem” (Manual, N°. 1, p. 10).

É um reconhecimento, atual, de que a educação oficial não atende em quase nada às necessidades dos agricultores e de seus filhos, de tal forma que o resultado, não raro, é o êxodo rural e a busca de profissões urbanas. O que fazer?

É preciso examinar as relações entre a formação e a vida real.

A formação deve levar o jovem agricultor a analisar, a observar, a transformar o meio natural, cultural e econômico. Esse meio é a matéria prima de sua profissão.

Uma formação desse tipo não se pode fazer com acumulação de conhecimentos, afastada da vida real (*ibidem*, p. 3).

Forgeard (1999, p. 65) aponta o duplo projeto que mobilizou as famílias da primeira experiência de *Maison Familiale*, em Lauzun: o “projeto de desenvolvimento de uma região e projeto educativo para adolescentes”.

Para Gilly (*Manual* N°. 1, p. 3; 8; 11), a Casa Familiar Rural, tem por objetivos:

- a “formação profissional agrícola e a formação para o lar, atendendo jovens de 14 a 25 anos rapazes e moças”;
- a “inserção dos jovens no desenvolvimento econômico da região permitindo-lhes, pela formação recebida, participar da evolução do meio, quer no plano econômico, quer no social”;
- a “educação do ser humano: adolescentes e adultos”, realizando a “formação integral técnico-profissional” e a “formação integral humana”, para desenvolver, no meio rural, com todas as famílias um Projeto de desenvolvimento global da região.

Dentro deste “projeto de desenvolvimento global da região” a “CFR ajuda: as famílias, a assumir suas responsabilidades no lado educativo sobre os diversos aspectos, até religiosos se desejarem os pais; os jovens, a serem adultos, responsáveis, na sua vida pessoal, familiar, social e profissional” (*ibidem*, p. 33).

O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) destaca como objetivos da Casa Familiar Rural:

1. Oferecer aos jovens rurais uma formação integral, adequada a sua realidade, que lhes permitam atuar, no futuro, como um profissional no meio rural, além de se tornarem homens e mulheres em condições de exercerem plenamente a cidadania.
2. Melhorar a qualidade de vida dos produtores, dos rurais, através da aplicação de conhecimentos técnicos-científicos organizados a partir dos conhecimentos familiares, e através da pedagogia da alternância os jovens acima de 14 anos com 4ª série, 1º ou 2º Grau nos três anos de curso recebem um diploma de formação profissional e o 1º Grau, para os que não têm.
3. Fomentar no jovem rural o sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo, e desenvolver a consciência de que é possível, através de técnicas de produção adequadas, de transformação e comercialização, viabilizar uma agricultura sustentável, sem agressão e prejuízos ao meio ambiente.
4. -Desenvolver práticas capazes de organizar melhor as ações de saúde de nutrição e cultural das comunidades¹⁰.

Ao apresentar os objetivos da pesquisa participativa, Gilly (Manual Nº. 1, p. 15), afirma a meta de determinar um “calendário agrícola da região” e ressalta a necessidade de “integrar as atividades para a formação dos jovens rurais com a problemática sócio-econômica da comunidade. É necessário considerar o jovem rural dos 13 aos 14 anos, em mão-de-obra ativa como produtor, integrando-se na produção agrícola familiar.

Na manifestação, ainda de Gilly, durante a segunda etapa do Curso de Formação Inicial de Monitores, realizada em São Luís – MA¹¹, é apresentada maior clareza sobre os objetivos da CFR:

[...] o que nós podemos fazer para profissionalizar o jovem? Não trabalhamos para formar agricultor, mas empreendedor, isso é o que a Casa Familiar Rural tem que fazer; o jovem agricultor é pouco; ele vai precisar ser empreendedor, ter iniciativa; vai perceber que pode transformar o produto da roça, vai poder agregar valor sem sair da sua propriedade; a primeira Casa Familiar Rural nasceu do Sindicato municipal de Iniciativa Rural; Sindicato é igual à associação; município é território, com limites geográficos e coisas – política, economia, lavouras, gente – parecidas; rural é mais que agrícola.

Este discurso já diz mais concretamente o que se pretende com a CFR. A discussão sobre desenvolvimento se assenta sobre bases mais concretas e adere ao discurso do jovem empreendedor, do empresário rural. Maior clareza se tem na colocação de um participante da Assembléia Geral da CFR de Medicilândia:

Essa cultura de colono e agricultor ainda é mantida aqui [na Transamazônica]. Hoje nós vivemos a época da informação, da tecnologia, do agronegócio, do empresário rural, cadeia produtiva, análise de mercado... precisamos fazer o levantamento dos custos da lavoura, saber que produto tem mais mercado, que lavoura pode contribuir mais com o sustento da propriedade e com a geração de renda... Qual foi o impacto da CFR no aumento da renda das famílias?¹²

¹⁰ Texto disponível em: <<http://www.planetaorganico.com.br/trabpronaf1.htm>>, acessada em 30 de agosto de 2003, sob o cabeçalho do Ministério do Desenvolvimento Agrário, Secretaria da agricultura familiar, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura familiar – PRONAF.

¹¹ O encontro foi realizado de 13 a 20 de outubro de 2003. O trecho citado, abaixo, é do meu relatório de campo do evento, não é uma fala literal.

¹² A Assembléia foi realizada nos dias 10 e 11 de outubro de 2003, na CFR de Medicilândia. O trecho citado consta do meu relatório de campo do evento, não é uma fala literal.

Para Calvó¹³ (1999, p. 18), em uma perspectiva de desenvolvimento, alinhado com os discursos citados, anteriormente, a pedagogia da alternância teria três metas a atingir, por intermédio da educação para jovens do meio rural:

Ter a possibilidade de alcançar um nível superior de estudos (diploma), aprendendo de uma maneira diferente (metodologia adequada), e em alguns casos propiciando uma reconciliação com o meio escolar;

Capacitar-se para entrar no mundo do trabalho, nas suas diversas modalidades, seja em sua própria empresa familiar, seja criando ou ampliando a sua própria empresa, seja trabalhando para outros ou combinando as várias alternativas, ou seja, realizando um Projeto Pessoal de inserção sócio profissional.

Ser uma pessoa que detenha valores humanos, promotora do desenvolvimento pessoal e coletivo, com uma capacidade de compromisso social no meio em que vive.

A exemplo do que Gilly estabelece no Manual 1, se repetem os reclames de avanço nos estudos; preparação para o mundo do trabalho, tendo em vista uma “certa autonomia” através da “própria empresa”; e o desenvolvimento pessoal, com destaque para a questão dos valores como uma capacidade a ser desenvolvida – ou adquirida - para o compromisso social “no meio em que vive”. Observa-se, no entanto, que a “dimensão do trabalho” se expande, se especifica e se recompõe. A relação do jovem com o meio de produção, aqui, já não é somente a terra, a propriedade, mas pode ser uma relação de empregado, inclusive de uma empresa, ou seja, o plantio e o trato pecuário não são – mais – os únicos meios de produção para os quais um CEFFA direcionará sua formação.

Alguns considerandos - A formação proposta pela Casa Familiar Rural, por meio da pedagogia da alternância está fundada na admissão tácita e explícita de que a realidade rural é uma realidade atrasada: o agricultor se encontra atrasado e necessitado de desenvolvimento. Por este motivo a CFR se pretende promotora do “desenvolvimento global da região” ao realizar a formação integral humana e a formação integral técnico-profissional. O atraso do agricultor, admitido pela CFR, é: (1) o atraso na produtividade, ou seja, a necessidade de otimização e agregação de valor à produção; (2) o atraso do agricultor acerca da “cultura” do mercado; (3) atraso no que concerne ao conhecimento de sua própria realidade; (4) atraso ao aceitar a educação oficial, denominada como tradicional (antiga, atrasada); (5) atraso nas formas de relação com as demais famílias da comunidade; (6) atraso na perspectiva de futuro (o agricultor não pensa, para si, um futuro tecnológico, industrializado e empresarial). Talvez se possam admitir outros tipos de atraso do agricultor, mas estes servem para demonstrar que o cenário que a CFR encontra está em atraso.

A noção de um “desenvolvimento necessário” torna discutível o que se pretende por desenvolvimento. Se olharmos o que a agricultura familiar já representa para o Brasil, por exemplo,

¹³ O trecho que cito é parte da conferência de Calvó no seminário consagrado à pedagogia da alternância (UNEFAB, 1999), conferência na qual, o autor, trata da pedagogia da alternância com um enfoque mais voltado para as EFA's do que para uma perspectiva mais ampla, embora em nada contradiga o movimento internacional das *Maisons*, como um todo. Na sua conferência não se encontram contradições para com as CFR's.

(70% da cesta básica, apesar dos baixos investimentos públicos no setor). Apesar da realidade do agricultor e da agricultura familiar nos gráficos da produção, exportação e emprego nacionais, sustenta-se a proposta de transformação desta realidade para que se chegue a um outro desenvolvimento. Todo o processo e discursos sobre a CFR tratam da valorização da realidade local, mas o que se busca, explicitamente, é a superação desta realidade, ou não se implantaria uma CFR. A realidade encontrada no meio rural deve ser superada porque não representa desenvolvimento.

Ao discurso sobre o desenvolvimento, junte-se a fala do combate ao êxodo rural. Seria de se perguntar por que algumas pessoas se acham no direito de pedir e trabalhar para que outras fiquem no campo (quando elas mesmas não queriam aquela realidade para si). Santos (2002, p. 37-8) apresenta uma reflexão pertinente:

Pedir às pessoas que fiquem no campo é uma herança romântica. Por que elas deveriam ficar no campo? No campo é mais difícil ter educação, saúde. É até mais difícil consumir ideologia.

A idéia de prender o homem ao campo é um equívoco. Em uma economia de prosperidade, eu vivo na cidade e trabalho no campo. A reforma agrária vai acelerar o êxodo. Não vai reduzi-lo.

Por quê?

Vai criar relações mais modernas no campo e diminuir a necessidade de homens. Marx dizia que capital e trabalho se opõem. A reforma agrária representa um aumento de capital no campo. Se eu aumento o capitalismo, diminuo o emprego.

Para o autor as unidades de produção também aumentam, mas só em um primeiro momento, em seguida se deslocam para as cidades: para as grandes cidades (*ibidem*, p. 38). Pela leitura de Santos o desenvolvimento no campo resultaria, inclusive, em esvaziamento do campo. Para a CFR esta reflexão não existe. Acredita-se que a melhoria da produção e a sua qualificação seria suficiente para tornar o jovem agricultor um profissional, não seduzido pelos “encantos da cidade”.

Uma das constatações mais importantes, na análise da CFR e da pedagogia da alternância, é a de que estas tomam a realidade econômica, prometida e executada em certos ambientes urbanos, como orientadora para a construção da realidade rural. A constatação é a de que a realidade adequada às novas configurações do capitalismo, é a realidade na qual o agricultor precisa ser entronizado e, para isto, necessita da formação que se apresenta. Existem, basicamente, duas realidades: a realidade “desenvolvida” do capitalismo, do mercado, da circulação, do *agro business*, do empreendedorismo etc.; e, a realidade “atrasada” do agricultor (ao menos não-desenvolvida, se se quiser optar por um eufemismo). O limite do desenvolvimento é estabelecido – está dado - pelo admitido desenvolvimento que já existe, nas grandes estruturas empresariais e nos grandes latifúndios – que já se tornaram empresariais, automatizados pouco rurais. Isto evoca a lembrança do realismo exagerado de que trata Adorno (1995, p. 145). Sob o prisma da relação dialética adaptação e resistência realiza-se a resistência ao “estado atual” da realidade no meio rural e se

busca a adaptação ao que existe fora do meio rural. A resistência equivale à adaptação a algo já existente e, este já existente, é considerado como melhor do que a situação que se vive.

A humanidade clama por reconhecimento. – A constatação de que se vive, atualmente, em uma situação de regressão humana não é uma consciência do senso comum (nem da opinião pública). Ainda assim todos sentem que se avoluma certa insatisfação generalizada, principalmente nas observações do tipo: como as coisas estão mudadas, antigamente não era assim. A experiência humana que se faz, hoje, é a experiência da desumanização reinante em todos os ambientes com os quais as pessoas têm contatos e nas quais vivem. Se em cada um destes ambientes se percebe características e obras humanas, identifica-se, também, e quase sempre em maior expressão, aquilo que é desumano. A humanidade não é só desumana: é desumanizante, também.

As condições de vida se convertem em uma explicitação de que não se deve viver. A afirmação: “A vida não vive¹⁴” só não é extrema porque as pessoas, biologicamente, vivem e isto lhes assegura o usufruto de algum resto de vida, como um quinhão diário. Hoje quase se poderia afirmar que a humanidade não é mais negada: ela está em uma situação anti-dialética de derrota – com o sujeito pensante (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 140) -; a desumanidade é que sofre algumas ameaças. A vida que não vive quer dizer a vida que abre mão de sua produção, ou seja, da “coisa” que não cumpre o seu *telos*, existindo alienada, cindida, separada de seu conceito.

O mundo humano (da civilização, da cultura, do capitalismo) é o mundo em que o humano, como se diz em falas comuns, “tem que se colocar no seu lugar” (ou, mais grave ainda: “reduzir-se à sua insignificância”). O mundo humano não tem muitos lugares para a humanidade. É uma situação estranha porque o mundo que nega o humano é um mundo construído pela humanidade para servir a outro fim, que não é a humanidade. Daí que a proposta de “formação integral humana” faz sentido ao se entender que o direcionamento desta formação é a adequação plena do humano ao que é desumano. Não é uma formação integral do humano como humano, mas como elemento útil à manutenção e produção do sistema que a tudo submete. Não chega a ser um humanismo sem o humano, mas um humanismo reduzido e danificado, portanto.

A ilusão de que se pode formar o humano integralmente, sem romper com o que desumaniza, é desmascarada pela análise das *minima moralia* quotidianas. A pretensão de construção de um grande edifício passa pela análise, aceitação e refutação de materiais que nem sequer aparecem na bela fachada do edifício, mas sem os quais o prédio não ficaria de pé.

A pergunta sobre os fins da humanidade, o *telos* da existência humana, não é uma questão de

¹⁴ Frase de Ferdinand Kürnberger, citada por Adorno (1992, p. 13) como epígrafe da Primeira Parte (1944) das *Minima moralia*.

difícil resposta: a finalidade humana é formar-se como humanidade, a realização da felicidade¹⁵. Humanizar a humanidade é, portanto, a tarefa mais sublime e profunda que se pode ter. Também se constituiria em um imperativo para a sociedade de tal forma que todos os seus feitos seriam avaliados pelo critério do aumento e aproximação da humanização. Certo e errado seriam estabelecidos pelo que de humano se alcançou, se negou, seja de forma acidental, correta, por engano ou por falsidade. A humanização seria a realização da felicidade humana e a desumanização seria a infelicidade.

Dentre os teóricos que defendem a felicidade como a maior busca da humanidade, Freud (1997) escreve: “O mal-estar na civilização”, no qual analisa os anseios humanos de felicidade na cultura que, no interior todas as suas realizações, parece negar até o prazer.

Os homens se orgulham de suas realizações e têm todo direito de se orgulharem. Contudo, parecem ter observado que o poder recentemente adquirido sobre o espaço e o tempo, a subjugação das forças da natureza, consecução de um anseio que remonta a milhares de anos, não aumentou a quantidade de satisfação prazerosa que poderiam esperar da vida e não os tornou mais felizes. Reconhecendo esse fato, devemos contentar-nos em concluir que o poder sobre a natureza não constitui a única pré-condição da felicidade humana, assim como não é o único objetivo do esforço cultural. Disso não devemos inferir que o progresso técnico não tenha valor para a economia de nossa felicidade (p. 39).

Concluindo – O objetivo inicial deste trabalho era investigar, ou desvelar, como a “formação integral humana” acontecia na experiência educacional da Casa Familiar Rural – CFR. Em que a formação integral humana para jovem agricultor proposta pela Casa Familiar Rural se manifestava como resistência e adaptação à desumanização reinante na sociedade capitalista, a partir dos aportes teóricos da Teoria Crítica, fundamentalmente à luz da obra de Theodor Adorno (1903-1969).

Durante os primeiros passos da pesquisa, no entanto, descobri que esta formação integral humana era uma formulação ausente nos documentos que encontrava e em meio aos que compunham as estruturas das Casas e das Associações das Casas. As ausências de referências a esta formação nos textos, documentos e debates, elaborados e promovidos pelos que trabalham e dirigem as CFR's, nas regiões norte e nordeste – do Brasil -, gerava uma insatisfação persistente sobre o que, afinal, era o conteúdo e entendimento conceitual desta formação. O “eixo humano” (GILLY, Manual N.º. 2, p. 20) da formação da CFR apresenta como conteúdos: “saúde e saneamento, higiene e doenças, alimentação, economia geral, crédito rural, administração, planejamento, administração do lar, animação, comunidade”, indicam que há uma formação, mas se aproxima mais de uma “economia¹⁶” humana, naquilo que concerne à fisicalidade e à vida prático-utilitária humana do que de uma totalidade como sugere a expressão “integral”. Sem ir muito longe

¹⁵ εδαίμωνια: “bom estado de espírito; bom espírito”; “ser feliz; ter bom sucesso; feliz sucesso; bom gênio; maravilhosa, ou extraordinariamente bom” (PEREIRA, 1976).

desta economia, Calvó (1999, p. 15-25), em uma aparente manifestação de interesse pela integralidade, assim se manifesta:

É neste âmbito que se situa a formação integral. Tendo em conta ‘a totalidade, a integralidade’ da pessoa como ser humano e tudo aquilo que pode enriquecer a sua formação, considerando todos os ângulos: formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio... todos os meios que se referem ou que interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas (CALVÓ, 1999, p. 22).

Todos os aspectos apontados pelo autor são de relevância incontestável. Mas situam-se todos eles no âmbito da pragmaticidade, no mundo dos fenômenos e não os ultrapassa. A grande pretensão de integralidade – que já contém algo mais do que a existência fenomênica – parecia mais a pretensão de reduzir a concepção de integralidade do que compreender a integralidade dos jovens e avançar na direção da consolidação destes como seres humanos. Era em pequenos propósitos que a intenção da formação integral humana declinava sem, no entanto, deixar de ser uma formação humana. A integralidade mesmo já parecia bastante reduzida. Coisas simples, mas básicas¹⁷, que poderiam formar um conjunto de elementos para uma formação integral humana são ausentes em propostas e falas que envolvem uma CFR. Gradativamente, a realidade lida em textos, observada e questionada, foi mostrando uma orientação de uma formação humana para uma finalidade, ou seja, para que a formação escolar convertesse os jovens, juntamente com suas famílias e comunidades, em trabalhadores mais bem qualificados na atividade econômica da agricultura.

O conteúdo da formação integral humana se mostrou como conteúdo para uma “formação integral humana para” que os agricultores servissem para o mercado, para o trabalho como atividade meramente econômica, como seres úteis. Não foi possível constatar o humano como o último fim; como objetivo, o humano aparecia como meio para algo. A própria compreensão do agricultor foi substituída pela idéia de produtor rural, sob os avançados discursos da tecnologia e do agro-negócio. Todos os indícios levaram a acreditar que a formação integral humana, proposta pela CFR, mesmo ao evocar a necessidade de uma formação a partir da realidade rural, não era mais do que esta formação humana para o mercado, para a utilidade produtiva, de tal forma que toda a formação é dirigida e elaborada para quem seja “economicamente ativo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Minima moralia*: reflexões a partir da vida danificada. trad. Luiz Eduardo Bicca, São Paulo: Ática, 1992. Série Temas, vol. 30.

____. *Educação e emancipação*. trad. Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

¹⁶ Economia aqui, no sentido etimologicamente literal, como “lei ou norma da casa”.

¹⁷ Um exemplo bem simples é a total ausência orientação para a convivência em grupo, associada à ausência de qualquer profissional ou conteúdo da área de ciências humanas em toda a estrutura de uma CFR.

- BATARD, B. *Réussir autrement sa formation dans les Maisons Familiales Rurales*, Paris: L'Etudiant, 2003.
- BENJAMIN, C. e CALDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo*, 2ª ed. Brasília, DF: Articulação nacional por uma escola básica do campo, 2001. (Por uma escola básica do campo, nº. 3).
- CALAZANS, M. J. C. CASTRO, L. F. M. & SILVA, H. R. S. *Questões e contradições da educação rural no Brasil*. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. (orgs.) *Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 161-92. (Educação e comunicação, v. 5)
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento, In: BENJAMIN, C. e CALDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo*, 2ª ed. Brasília, DF: Articulação nacional por uma escola básica do campo, 2001. (Por uma escola básica do campo, nº 3).
- CALVÓ, P. P. Introdução: Centros Familiares de Formação em Alternância, in: UNEFAB, *Pedagogia da alternância: alternativa e desenvolvimento*. Brasília, DF: Dupligráfica – SIMFR e *Vitae*, 1999.
- CEFFA's. *Plano de formação inicial pedagógica de monitores*. Brasília, DF: UNEFAB/ARCAFAR SUL E NORTE, 2003.
- ESTEVAN, D. O. *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. Florianópolis: Insular, 2003.
- FARIA, E. (org.), *Dicionário escolar latino-português*, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1955.
- FORGEARD, G. Alternância e desenvolvimento do meio, in: UNEFAB, *Pedagogia da alternância: alternativa e desenvolvimento*. Brasília, DF: Dupligráfica – SIMFR e *Vitae*, 1999.
- GILLY: *Manual das Casas Familiares Rurais*, Nº. 1, s/d. mimeo.
- GILLY: *Manual das Casas Familiares Rurais*, Nº. 2, s/d. mimeo.
- GILLY: *Manual das Casas Familiares Rurais*, Nº. 2a, s/d. mimeo.
- GIMONET, J-C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação, in: UNEFAB, *Pedagogia da alternância: alternativa e desenvolvimento*. Brasília, DF: Dupligráfica – SIMFR e *Vitae*, 1999, p. 39-48.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. trad. Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 1985.
- ____. e _____. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1973.
- MONTEIRO, A. M. (Coord.), *Retrato falado da alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação*, São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2000.
- PEREIRA, I. *Dicionário grego-português e português-grego*, 5ª ed. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1976.
- SILVA, L. H. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias*. Viçosa: UFV, 2003.