

PAULO LUCAS DA SILVA

MINIMA MORALIA E EDUCAÇÃO
reflexões sobre a formação humana na educação rural

BELO HORIZONTE
2006

PAULO LUCAS DA SILVA

MINIMA MORALIA E EDUCAÇÃO
reflexões sobre a formação humana na educação rural

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG, sob a orientação da Prof^a Dr^a Eloísa Helena Santos e co-orientado pela Prof^a Dr^a Rosely Cabral Giordano.

BELO HORIZONTE
2006



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof^a. Dr.^a ELOISA HELENA SANTOS
Orientadora – FAE/UFMG

Prof^a. Dr.^a ROSELY CABRAL GIORDANO
Co-Orientadora – CED/UFPA

Prof. Dr. ANTONIO JULIO MENEZES NETO
Examinador – FAE/UFMG

Prof. Dr. JOSÉ LEÓN CROCHIK
Examinador – PUC/SP e USP

Prof. Dr. LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES
Examinador – FAE/UFMG

Prof. Dr. ODAIR SASS
Examinador – PUC/SP

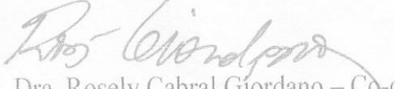
ROSEMARY DA SILVA MADEIRA
*Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social –
FAE/UFMG*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

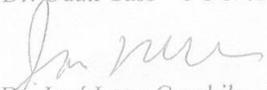
ATA DA 107ª (CENTÉSIMA SÉTIMA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social
 FAE/UFMG.

Aos dez dias do mês de julho de dois mil e seis, realizou-se na Faculdade de Educação, uma reunião para apresentação e defesa da tese: "MÍNIMA MORALIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO RURAL" do aluno PAULO LUCAS DA SILVA requisito final para obtenção do Grau de Doutor em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Eloísa Helena Santos – Orientadora, Rosely Cabral Giordano – Co-orientadora, Odaír Sass, José Leon Crochik, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Antônio Júlio de Menezes Neto. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00 horas com a síntese da tese feita pelo doutorando. Em seguida, os membros da banca fizeram uma argüição pública ao candidato. Terminadas as argüições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese aprovada, destacando a relevância do tema e a sua importância como objeto de investigação educacional, reconhecendo a informação coligida para pesquisa. Destaca, por fim, o domínio que o candidato tem das questões pertinentes ao tema tratado. O resultado final foi comunicado a PAULO LUCAS DA SILVA e ao público, concedendo ao aluno o título de Doutor em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Rosemary da Silva Madeira, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 10 de julho de 2006.


 Prof. Dra. Eloísa Helena Santos – Orientadora UFMG


 Prof. Dra. Rosely Cabral Giordano – Co-orientadora


 Prof. Dr. Odaír Sass – PUC/SP


 Prof. Dr. José Leon Crochik - PUC/SP e USP


 Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – FaE/UFMG


 Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto – FaE/UFMG


 ROSEMARY DA SILVA MADEIRA
 Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

DEDICO:

Aos que educam vivendo sua humanidade.

AGRADEÇO A

*Ivana, Vini, Tiano e León, minha humanidade.
Beto e Teka, família.
Jakson, Ana e Jayana, uma família em sentido amplo.
Dr. Daniel, Lúcia, Ralf, Domênica e Mirelle, singelos.
Prof^a Eloisa e Prof^a Rosi orientadoras amáveis, dedicadas e pacientes.
Aos Prof. Luis Alberto, Antonio Julio Menezes Neto, José Leon Crochík e Odair Sass,
educadores em cada expressão avaliativa.
Aos professores do Programa de Pós-graduação da FAE.
Rose, Gláucia, André, Andréia, Daniel e Lúcia, valorosos trabalhadores da FAE.
Ao prof. Lindomal Ferreira dos Santos, um amigo e colega.
Aos alunos dos cursos de Pedagogia do Campus de Altamira.
CAPES/PROCAD – UFMG-UFPA.
Aos monitores, jovens e dirigentes das Casas Familiares Rurais da ARCAFAR N/NE.
Aos colegas de doutorado e de mestrado da FAE.
Aos que não lembro de agradecer e, ainda assim, sempre estão presentes.*

*Quero ver a minha gente dar valor ao verbo ser
Quero ver meu continente repartindo o verbo ter
Quero as ideologias respeitando a dissensão
Quero ver as utopias assentando os pés no chão
Pois entendo que é preciso caminhar sem desenganos
E chegar sem prejuízo de qualquer direito humano
Pe Zezinho, SCJ
Anistia*

RESUMO

Sob o título “*Minima moralia* e Educação: reflexões sobre a formação humana na educação rural”, a presente tese constitui uma investigação acerca dos sentidos da formação integral humana, tal como proposta e desenvolvida pela Casa Familiar Rural (CFR), por meio da pedagogia da alternância. Essa investigação foi realizada à luz dos aportes teóricos da Escola de Frankfurt, em particular, de algumas das obras de Theodor Adorno. A CFR é uma proposta de educação rural, desenvolvida em vários países. Sua origem remonta a 1935 e tem como objetivo maior o desenvolvimento global do meio rural que seria alcançado sob a efetivação de duas formações integrais: a técnico-profissional e a humana. A partir da leitura das obras de Adorno problematizam-se os meios e os fins desta formação integral humana, destacando, principalmente, as noções de: adaptação e resistência; cultura e semicultura; desenvolvimento e produção capitalista. Das observações empíricas realizadas junto à CFR, puderam-se constatar algumas contradições internas, de tal forma que, aos poucos, tornou-se cristalino seu objetivo: a subserviência à lógica do mercado, por meio da relocação “qualificada” do jovem agricultor, a partir de uma educação reducionista e culturalmente prejudicial. Desse modo, a formação integral humana viabiliza uma agricultura familiar produtora de excedente para o país, por meio de agricultores incultos e desumanizados. Para Adorno, o campo sempre esteve à margem da cultura, de tal forma que seriam necessários programas que sanassem esta deficiência, o que torna imperativo a tomada de consciência acerca da atualidade e importância da construção de uma sociedade emancipada e esclarecida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Rural, Formação Humana, Casa Familiar Rural, Pedagogia da Alternância, Theodor Adorno.

ABSTRACT

Under the title “*Minima moralia* and Education: reflections about the human formation into rural education”, the present dissertation constitute an investigation around of signification and finality of human integral formation, as proposed and developed of the Familiar Rural House (CFR), through of the alternant pedagogy. This investigation was realized whit base theoretic from Frankfurt’s School, in special some opus of Theodor Adorno. The CFR is a proposition of the rural education, developed in diverse country. Its origin come up at the year 1935 and it has which principal objective the global development of the rural middle what could be obtained with two integrals formations: technician professional and the human. From to the lecture of the Adorno is return problematic the middles and finishes of this integral human formation detach the elements: adaptation and resistance; culture and semi culture; development and production capitalist, in special. In the empiric observation realized into CFR, could verify-it some interns contradictions, so that, little by little, to become crystalline its objective: the subservience of the young agriculturist at the market through of the severe adaptation by your re-qualification and re-collocation in this place, from the restricted education and prejudiced cultural formation. The integral human formation viabilities a familiar agriculture what produce exceeding trough the agriculturist, more and more semi-cult and more inhumaned, because reductionism of the education/formation. By Adorno, in the camp the persons every living on the margin of the culture and will be necessary programs to surpass this deficiency. Would be imperative first to produce a conscience about the actuality and importance of the construction of the one society emancipate and cleared.

KEY WORKS: Rural education, Human formation, Rural Familiar House, Alternant Pedagogy’s, Theodor Adorno.

RÉSUMÉ

Sous le titre “*Minima moralia* et Éducation: réflexions sur la formation humaine dans l’éducation rurale”, la présente thèse constitue une investigation sur les sens de la formation intégrale humaine, telle comme proposée et développée par la Maison Familiale Rurale (MFR), par le moyen de la pédagogie de l’alternance. Cette investigation a été réalisée à partir des apports théoriques de l’École de Frankfurt, en particulier, de certains ouvrages de Theodor Adorno. La MFR est une proposition d’éducation rurale développée dans plusieurs pays. Son origine remonte à 1935 et elle a comme objectif majeur le développement global de le domaine rural avec l’effectivité de deux formations intégrales: la technique-professionnelle et l’humaine. À partir de la lecture des ouvrages d’Adorno, des questions se sont posées sur les moyens et les fins de cette formation intégrale humaine, surtout sur les notions de: adaptation et résistance; culture et semi-culture; développement et production capitaliste. À partir des observations empiriques réalisées auprès de la MFR, se sont constatées certaines contradictions internes, de telle façon que son objectif est devenu clair: sa servitude à la logique du marché, par la réinsertion “qualifiée” du jeune agriculteur, à partir d’une éducation réductionniste et culturellement nocive. Ainsi, la formation intégrale humaine viabilise une agriculture familiale productrice d’excédents pour le pays, par le biais d’agriculteurs incultes et inhumanisés. Pour Adorno, la campagne a toujours été marginale à la culture, de telle façon que seraient nécessaires programmes qui finissent avec ce déficit, ce qui fait impérative prendre conscience de l’actualité et de l’importance de la construction d’une société émancipée et éclairée.

MOTS-CLES: Éducation Rurale; Formation humaine; Maison Familiale Rurale; Pédagogie de l’alternance, Theodor Adorno.

LISTA DE SIGLAS

ACIAPA	Associação Comercial, Industrial e Agropastoril de Altamira
AIMFR	<i>Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale</i>
AL	Estado de Alagoas
AM	Estado do Amazonas
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ATER	Agência Técnica de Extensão Rural
BA	Estado da Bahia
BASA	Banco da Amazônia Sociedade Anônima
CA	Conselho Administrativo das Associações Municipais Casas Familiares Rurais
C.E.	Caderno de Empresa nas Casas Familiares Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPLAC	Comissão Executiva da Lavoura Cacaueira
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFFA	Centros Familiares de Formação em Alternância
CF 1988	Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988
CFR	Casa Familiar Rural
CFR-MDC	Casa Familiar Rural de Medicilândia
CIRA PACAL	Comissão Interna de Reforma Agrária – Projeto Agro-Canavieiro Abraham Lincoln
DISOP	Desenvolvimento Integral do Sudoeste do Paraná ou <i>Dienst voor Internationale Samenwerking aan Ontwikkelingsprojecten</i> (Organização para a Cooperação Internacional a Projetos de Desenvolvimento – é a mesma entidade)
EFA	Escola-Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ES	Estado do Espírito Santo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei 9424/96
FVPP	Fundação Viver Produzir e Preservar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB	Lei de Diretrizes e Bases (da Educação)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96
MA	Estado do Maranhão
MEPES	Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDC	Município de Medicilândia
MFR	<i>Maison Familiale Rurale</i>
MFREO	<i>Maison Familiale Rurale de Educación et de Orientación</i>
MPC	Modo de Produção Capitalista
N/NE	Norte Nordeste
ONG	Organização Não-Governamental
PA	Estado do Pará
PA's	Projetos de Assentamentos
PE	Estado de Pernambuco
P.E.	Plano de Estudo das Casas Familiares Rurais
PF	Plano de Formação das Casas Familiares Rurais
PR	Estado do Paraná
PROJOVEN	Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNRA	II Plano Nacional de Reforma Agrária
PMDB	Partido da Mobilização Democrática Brasileira
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SC	Estado de Santa Catarina
SCIR	Secretaria Central de Iniciativa Rural (França)
SEDUC	Secretaria Executiva de Estado de Educação do Estado do Pará
SIMFFR	<i>Solidarité Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale</i>
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNEFAB	União Nacional das Escolas-Família Agrícola do Brasil
UNMFREO	<i>Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation</i>

SUMÁRIO

I	<i>Introdução.....</i>	14
II	<i>Elementos para uma metodologia nos moldes da Teoria Crítica.....</i>	22
III	<i>Discursos sobre educação, educação rural e formação humana.....</i>	35
IV	<i>Educação e formação humana no pensamento frankfurtiano.....</i>	74
V	<i>Casa Familiar Rural: origem, estrutura e funcionamento.....</i>	127
VI	<i>A educação/formação na CFR: análise de dados.....</i>	186
VII	<i>Caminhos e descaminhos da formação.....</i>	215
VIII	<i>Conclusão.....</i>	260
IX	<i>Referências Bibliográficas.....</i>	265
X	<i>Anexos.....</i>	272

I. 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 de necessidade de correções. A escola formal estabelecida no meio rural não é reconhecida, em geral, como educação rural. As duas nomenclaturas são colocadas como concorrentes e adversárias¹. Reconhece-se que a educação formal não é adequada para as populações rurais, principalmente no que diz respeito à realidade profissional rural, que destaque a atividade agrícola, ou agropastoril.

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.

A população brasileira, que está dividida como rural e urbana, está separada muito mais do que geograficamente. Pode-se identificar uma discrepância cultural e uma distância enorme no atendimento de direitos humanos e sociais para 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 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. Dentre os erros que se poderia apontar, penso que o mais importante, é o de não serem considerados, os povos urbanos e rurais, como portadores dos mesmos direitos humanos e sociais, cuja origem se encontra: na visibilidade maior no meio urbano do que no meio rural; na maior concentração de votos (eleições) na cidade do que no campo; na proximidade urbana e distância do campo das sedes do poder público. As realidades diferentes geram discriminações, isolamentos e reducionismos, sem

¹ 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).

esquecer que, quando se trata de educação, quase sempre se tem propostas de educação elaboradas nas cidades para o meio rural, como se o campo não tivesse condições de decidir sobre a sua formação. Para Adorno (1995, p. 141): “É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros”. Ou seja, porque o campo precisa ser decidido pela cidade? O que há de escasso no campo – há décadas – que não se consegue superar? O próprio autor aponta uma característica do campo:

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 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 (*ibidem*, p. 125-6).

A desbarbarização seria superada pela formação cultural, necessária tanto para o campo quanto para a cidade; pode ser sinônima de formação cultural. 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 humanos.

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 (*ibidem*, 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 da 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 através das Casas Familiares Rurais (CFR's) se mostrava como uma 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. 11²).

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 Nº. 2, p. 20) da formação da CFR apresenta como conteúdos: “saúde e saneamento, higiene e doenças, alimentação, economia geral,

² 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.

crédito rural, administração, planejamento, administração do lar, animação, comunidade”, indicam que há uma formação, mas se aproxima mais de uma “economia³” 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 desta economia, Calvó (1999, p. 15-25⁴), 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 básicas⁵, 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

³ Economia aqui, no sentido etimologicamente literal, como “lei ou norma da casa”.

⁴ Calvó (Diretor técnico da SIMFR e trabalha com as EFA’s, tendo, inclusive relações de pouca simpatia com os que trabalham com MFR na França) escreve, no texto, Centros Familiares de Formação em Alternância (que envolvem as CFR’s), no item sobre “Meios ou instrumentos das EFA’s: [...] Os princípios filosóficos das EFA’s têm suas origens no personalismo de Emmanuel Mounier. O personalismo é uma corrente humanista que surge em oposição ao comunismo coletivista das pessoas e do capitalismo liberal onde as pessoas constituem igualmente instrumentos utilizados para enriquecer-se. Fazemos nossa a frase ‘no capitalismo, o dinheiro dá o poder e no comunismo o poder dá o dinheiro’” (Calvó, 1999, p. 23).

⁵ 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.

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”.

Uma reorientação da pesquisa foi dirigida para a investigação sobre como esta proposta educacional orienta seu proceder, sob as categorias de adaptação e resistência ao que é socialmente desumanizador tomando como elemento fundamental da formação humana o que Adorno (*op. cit.*, p. 160; 1) identificou como estar “a serviço da humanidade” e a transparência das coisas em sua “finalidade humana”.

Mesmo em comunidades rurais, em uma sociedade desumanizada e desumanizante, parece haver a necessidade de sustentar práticas e discursos mínimos de formação humana e, a cada época, o sistema capitalista reencontra os seus meios de formar, humanamente, aqueles que são tornados instrumentos no seu interior. Sustenta-se, assim, a impossibilidade de uma formação integral humana para a qual a humanização seja o último fim. A humanidade se esvai recebendo uma formação, que sempre é formação humana.

A gama de conteúdos a serem investigados, neste tema, é maiúscula e cada conteúdo é um fragmento de uma totalidade. Assim assumi a escrita em forma de fragmentos, buscando em cada um destes a relação dialética das categorias de adaptação e resistência. Não considero nenhum fragmento como conteúdo concluído, porque em cada um houve uma pretensão de se ser dialético, ou seja, houve um esforço de fazer justiça à realidade, concreta e histórica, ainda que isso possa ser demonstrado com esforço que não se efetivou, em muitos casos.

Para desenvolver esta tese utilizei-me da pesquisa qualitativa, analisando os dados coletados na experiência empírica, realizada por meio da observação participante em semanas de internato na CFR, Curso de Formação de monitores e reuniões e assembléias de dirigentes, pais, monitores e alunos da organização. A partir destas vivências produzi um Diário de campo.

No Diário de campo consta muito mais do que aquilo que a minha tese trabalhou. A intenção ao escrevê-lo era mais do que coletar os dados que correspondessem a determinadas categorias que satisfizessem qualquer pré-determinação, a partir da problemática, problema e objetivos. O Diário de campo se constituiu em uma reprodução escrita da realidade, é o relato de experiências e vivências. Utilizei-me, ainda, de documentos (principalmente os Manuais); produções bibliográficas específicas de e sobre as CFR's e sobre a pedagogia da alternância; tomei como referencial teórico a obra de Adorno, principalmente, mas com substantiva

referência à obra conjunta de Adorno e Horkheimer e deste, individualmente⁶. Da fundamentação teórica penso ser importante uma ressalva sobre a obra “*Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*” (ADORNO, 1992), da qual me aproprio do título para nomear esta tese. Minha intenção não foi a de tentar reproduzir aquela obra e ou a sua estrutura, mas encontrar, a partir de seu espírito, em que coisa minúscula, de que forma miserável, mesquinha e sub-reptícia a humanidade é negada em “promessas” de formação. Como em um excelente contrato do qual o comprador lê os trechos em letras garrafais e se convence a fechar o negócio, mas negligencia aqueles adendos quase ilegíveis a olho nu, sendo que ali se encontra a astúcia do acordo que se manifesta como prejuízo para o comprador. Assim, propostas, aparentemente irrecusáveis, se convertem em dano para a humanidade.

No desenvolvimento desta tese procurei seguir a estrutura do “método de investigação dialética” apresentado por Kosík (1995, p. 37):

1. minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
2. análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
3. investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

A produção do conhecimento, sob a dialética, parte da minuciosa apropriação da realidade, do material e de sua história. A minudência, ou seja, a necessidade o deter-se no mínimo, no minúsculo; não se consideraria algo como inutilidade por causa de seu tamanho. A análise de cada parte e de cada parte em relação e coerência com as demais.

No primeiro texto, “Elementos para uma metodologia nos moldes da Teoria Crítica”, apresento uma discussão inicial sobre a produção do conhecimento na Teoria Crítica, que é a orientação seguida na produção desta pesquisa.

O segundo texto: “Discursos sobre educação, educação rural e formação humana”, faço uma pesquisa inicial dos sentidos (entendimentos) sobre educação a partir de: uma pesquisa sobre a etimologia, em grego e latim; na legislação educacional nacional e em documentos oficiais que estabelecem diretrizes para a educação rural no país; em produções acadêmicas que analisam a pesquisa sobre a educação rural e os temas aí contidos e em uma

⁶ Adorno e Horkheimer escrevem juntos e, reiteradas vezes, manifestam a sua “unidade”. “Seria difícil dizer quais idéias se originam na mente de Adorno e quais na minha propriamente: a nossa filosofia é uma só” (HORKHEIMER, 2000, p. 10-1); Adorno (1995a, 162) escreve quase literalmente o mesmo: “[...] as reflexões filosóficas e sociológicas de Horkheimer e as minhas haviam chegado, há muito tempo, a uma integração tão perfeita que nenhum de nós dois seria capaz de indicar o que procede de um e o que procede de outro”; com um admirável reconhecimento ainda escreveu nas *Minima moralia*: “O livro pretende manifestar [a Horkheimer] gratidão e lealdade na medida em que não reconhece a sua interrupção. Ele é testemunho de um ‘*dialogue intérieur*’: aí não se encontra nenhum tema que não pertença igualmente a Horkheimer assim como àquele que encontrou tempo para a sua formulação” (ADORNO, 1992, p. 10).

análise que se faz sobre o que é oferecido como proposta de educação rural, principalmente, pelo poder público. Em geral é o poder público quem arca com os custeios destes programas de educação rural. A CFR é uma proposta civil, para a administração não-governamental, mas recorre às verbas públicas, o que torna o Estado – o que é correto – o financiador de mais uma proposta de educação para o jovem rural. O Estado deve arcar com a educação rural, mas é de se questionar sobre os gastos que se faz em algumas caricaturas de educação.

Em “Educação e formação humana no pensamento frankfurtiano” minha tentativa foi a de caracterizar o que se poderia entender por formação humana sob a luz dos aportes teóricos de Adorno e Horkheimer. *Dialéctica Negativa* (1975), *Dialética do esclarecimento* (1985), *Minima moralia* (1992), *Educação e emancipação* (1995), *Palavras e sinais* (1995a), *Prismas* (1998) são algumas das obras que orientam a produção neste capítulo. Não faço uma construção do que se deve considerar como formação humana, nem é a minha intenção precisar um conceito de formação, mas esclarecer a forma como ela é abordada e, assim, aproximada, em Adorno. O importante foi detectar a necessidade da formação, bem como a maneira como a formação se converteu em semiformação.

No quarto texto: “Casa Familiar Rural: origem, estrutura e funcionamento”, caracterizo a CFR em sua constituição teórica e a realidade empírica da CFR de Medicilândia, onde realizei a observação participante. É um capítulo descritivo.

O quinto texto - “A educação/formação na CFR: análise de dados” - é uma análise de alguns dos dados da pesquisa empírica. Como meu Diário abrange uma realidade detalhada, muito do seu conteúdo não consta neste capítulo. Um dos conteúdos que não consta é as relações das pessoas entre si e das pessoas com a organização. Porque não era minha intenção especificar esta análise. Também não tomei esta realidade como objeto de estudo por zelo, por ainda estar muito próximo das pessoas, além de um fator objetivo que é a contradição dos posicionamentos das pessoas em relação à entidade que entrou em um processo de reestruturação e desagregação, simultâneos, a partir do segundo semestre de 2003. A direção da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) tanto do estado do Pará, quanto das Regiões Norte e Nordeste, mudou sua formação e sede (de Altamira para Belém); algumas Casas pararam suas atividades por falta de pagamento de salário dos monitores, inclusive a de Medicilândia; os monitores, com alguma razão, se voltaram contra a CFR; alguns chegaram a processar a entidade, cobrando indenizações vultosas; outros abandonaram este trabalho, inclusive saindo do estado. Isto pode ser objeto de investigação em uma outra pesquisa.

No sexto texto: “Caminhos e descaminhos da formação”, faço uma análise da realidade da CFR e da pedagogia da alternância à luz da obra de Adorno. O principal objetivo foi o de identificar as relações entre adaptação e resistência, cultura e semicultura e desenvolvimento e produção capitalista, em torno das quais outros temas surgem e são discutidos.

ELEMENTOS PARA UMA METODOLOGIA NOS MOLDES DA TEORIA CRÍTICA

Conhecer é buscar e produzir a verdade. A busca da verdade já significa produção e vida na verdade. Por outro lado, poucas coisas se tornaram tão estranhas ao nosso mundo quanto a verdade. A pergunta sobre a verdade tempo perdeu até o seu valor retórico, tal como Pilatos teria indagado de Cristo⁷. A verdade parece assumir uma condição não de utopia, mas de impossibilidade porque não serve para praticar ou alcançar, neste momento. Todo o peso e interesse social recaem naquilo que é operacional (*working proposition*⁸). Admite-se uma situação tal que os problemas surgidos em qualquer situação, devem ter uma resposta (solução) prática imediata⁹. Se algo resolver, ainda que precariamente, uma situação, isso basta. A verdade parece ser um exagero. Aquilo que funciona, funciona para e no interior de algo que, amiúde, obedece a orientações muito pouco interessadas na verdade. Neste sentido, parece importante pensar a verdade sobre a realidade que vivemos e se existe uma verdade que, como indivíduos e como sociedade poderíamos realizar, ao mesmo tempo em que, aqueles que buscam a verdade, a buscam construindo-a.

A produção do conhecimento na Teoria Crítica ultrapassa os cânones da mera constatação do que é positivo, ou seja, da mera da reprodução verbal ou detalhadamente quantificada da realidade. Uma das primeiras observações necessária é a de que a natureza inerte e a natureza viva não podem, simplesmente, serem determinadas pelas mesmas regras (HORKHEIMER, 1991, p. 31), em se supondo que qualquer pessoa que saiba aplicar os métodos estabelecidos, independente do objeto em foco, poderia compreender qualquer fenômeno. A dinâmica de cada ser oferece realidades diversas, que precisam ser apreendidas de acordo com a sua estrutura. O método há que ser orientado pelo objeto, ou seja, não há condições de se ser justo com o objeto impondo-lhe um método que não o reconheça em suas peculiaridades. Ainda que o objeto somente se configure como tal na relação com um sujeito, quem quer conhecer o objeto é o sujeito. Desta intencionalidade há também que se aprender

⁷ Jo 18, 38.

⁸ A expressão é utilizada por Adorno (1995, p. 35) em 1959, ao tratar do modelo de democracia que se admite nos Estados Unidos e que seria aceito também na Alemanha pós-guerra.

⁹ Adorno (1995, p. 113) trata da indisposição das pessoas em pensarem o problema, a realidade; chama de sabotagem a “questão inevitável do ‘que fazer’” e, esta “prisão” à realidade (fiscalismo ou materialismo vulgar) se torna escandalosa na afirmação: “é um belo discurso, mas a situação se coloca de modo diferente para quem trabalha em meio à questão”. Pensamentos assumem valor somente se se submetem à realidade resolvendo os problemas da realidade. Uma análise mais detalhada demonstraria que são atacadas as conseqüências, os efeitos de problemas que não são superados, por incompetência ou corrupção.

que, se o que se quer é conhecer o objeto, há que se deixar “conduzir” por ele. O método não é um terceiro elemento, ou um elemento superior à relação sujeito-objeto. O método na forma mais específica e particular seria, em certo sentido, uma produção (um *a posteriori*) da relação sujeito-objeto. A independência do método significa uma autonomia, deste, em detrimento da experiência concreta entre o sujeito e o objeto, “[...] uma teoria esboçada ‘de cima para baixo’ por outros, elaborada sem o contato direto com os problemas de uma ciência empírica particular” (*ibidem*, p. 33). Para a Teoria Tradicional, herdeira do esclarecimento que abdicou de sua realização não procedeu ao conhecimento da realidade em sua totalidade. Prejudicialmente coerente com este reducionismo trata a realidade de forma empobrecida em significado e possibilidades.

A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. [...] O que importa não é aquela satisfação que, para os homens se chama ‘verdade’, mas a ‘operation’, o procedimento eficaz. [...] Não deve haver nenhum mistério, mas tampouco o desejo de sua revelação (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 20).

A técnica como essência significa o elemento reificador, para o qual todas as diferenças das coisas, que compõe a sua riqueza, são eliminadas de forma arbitrária para o uso administrado destas coisas e pessoas, pois não se quer conhecer as coisas, mas dar-lhes a melhor utilização – otimização – para que se alcance o maior lucro e o controle sobre outrem. A satisfação que adviria do esclarecimento é desprezada frente à plethora de possibilidades de acumulação que se pode obter com o trabalho de outrem. No final das contas nem se faz a experiência do objeto, do mundo, mas se lhe impõe uma visão e uso tão pragmáticos e imediatos que se esquece que o objeto tem outras possibilidades, assim como a vida de cada indivíduo, se rompesse com esta visão reducionista. A cisão abrupta da realidade foi defendida por Comte (1991, p. 7), para o qual a apreensão do dado já era não só suficiente como a única apreensão verdadeira:

Quanto a determinar o que são nelas próprias [nas coisas] essa atração e essa gravidade, quais são suas causas são questões que consideramos insolúveis, não pertencendo mais ao domínio da filosofia positiva, e que abandonamos com razão à imaginação dos teólogos ou à sutileza dos metafísicos.

O dado é a única realidade que importa. O que mais se possa esperar daí, deve ser relegado a uma espécie de condição infra-científica, um devaneio talvez. As coisas podem ser conhecidas, pela técnica “eficiente”, nos seus aspectos físicos (forma, matéria, quantidade); naquilo que extrapola estes limites, para Comte, não é possível a certeza, o conhecimento seguro.

Uma exigência fundamental, que todo sistema teórico tem que satisfazer, consiste em estarem todas as partes conectadas ininterruptamente e livres de contradição. [...]

Na medida em que se manifesta uma tendência nesse conceito (*Begriff*) tradicional de teoria, ela visa a um sistema de sinais puramente matemáticos. [...]

As ciências do homem têm procurado seguir o modelo (*Vorbild*) das bem sucedidas ciências naturais. [...]

Opera-se com proposições condicionais, aplicadas a uma tal situação dada. Pressupondo-se as circunstâncias a, b, c, d, deve-se esperar a ocorrência q; desaparecendo p, espera-se a ocorrência r, advindo g, então espera-se a ocorrência s, e assim por diante. Esse calcular pertence ao arcabouço lógico da história da ciência natural. É o modo de existência da teoria em sentido tradicional” (HORKHEIMER, *op. cit.*, p. 33, 4, 6).

Para Adorno (1994b, p. 172), na teoria tradicional dominante:

Passa-se a exigir do espírito um certificado de competência administrativa, para que ele, ao ater-se às linhas limítrofes culturalmente delineadas e sacramentadas, não vá além da própria cultura oficial. Pressupõe-se nisso que todo conhecimento possa, potencialmente ser convertido em ciência.

A submissão do pensamento à técnica, repleta de variantes e hipóteses – que descobrem o que já está dado, de antemão, impedem a produção do conhecimento, precisamente naquilo que os exatos denominam como “margem de erro”. O que mantêm a margem de erro é aquilo que a ciência exata (dura) sempre quis banir: o pensamento livre e autônomo, o sujeito negativo¹⁰, para o qual o dado não significa nenhuma segurança é, no máximo, possibilidade. Para os cânones da ciência positiva hegemônica o sujeito negativo, que se encontra derrotado (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 139), portanto negado, é uma ameaça.

A disciplina científica em voga requer que do sujeito que se apague a si mesmo em prol da primazia da coisa ingenuamente presumida. A isto opõe-se a filosofia. O pensar não deve reduzir-se ao método, a verdade não é o resto que permanece após a eliminação do sujeito. Pelo contrário, este deve levar consigo toda sua inervação e experiência na observação da coisa para, segundo o ideal, perder-se nela. A desconfiança em relação a isso representa a atual configuração da hostilidade ao pensamento (ADORNO, 1995a, p. 19).

A determinação da técnica, de forma *a priori*, como elemento infalível, vai consolidado a reificação do sujeito e do objeto e a vitória do mundo administrado; sucumbem as pessoas que não têm sequer o direito de fazer a sua experiência do real, senão uma

¹⁰ “Sujeito negativo” é a expressão que utilizo para qualificar o sujeito enquanto realidade negada e naquilo que ele precisa negar para se firmar como sujeito. O sujeito, que só existe verdadeiramente enquanto ser pensante, se encontra derrotado daí a necessidade de negar o existente para superar a derrota. O sujeito, em sua realidade de derrota é o sujeito negado e a superação deste estado passa necessariamente pela sua própria negação. O positivo, que também pode ser igualado ao otimismo sustentado pela mesma ideologia que sustenta a derrota do sujeito, significa aqui, a manutenção da derrota do sujeito pensante por todos os meios astutos e destrutivos desenvolvidos pela indústria cultural. “La ideología anima hoy como nunca al pensamiento que sea positivo; ciertamente su astucia consiste en constatar que precisamente la positividad es contraria al pensamiento y que necesita la mediación amistosa de la autoridad social para acostumbrarlo a la positividad” (ADORNO, 1975, p. 27).

experiência administrada e mediada pelos cânones de uma ciência, cujo interesse e orientação servem, apenas, ao socialmente hegemônico e sucumbem os objetos, cuja riqueza é relegada como atrapalho. A relação sujeito-objeto não pode ser determinada *a priori*, sem que as condições materiais e objetivas sejam conhecidas. O objeto tem o seu momento assim como o sujeito: ambos são dialéticos e estabelecem uma relação, igualmente dialética.

A exortação de praticar com zelo a honestidade intelectual desemboca na maioria das vezes na sabotagem dos pensamentos. [...] Os textos que empreendem ansiosamente uma reprodução completa de cada passo caem inevitavelmente na banalidade e numa monotonia, que afeta não somente o suspense da leitura, mas também sua própria substância. [...] Ao contrário, o conhecimento dá-se numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, inervações, autocorrekções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos (ADORNO, 1992, p. 69).

O conhecimento se produz sob as idas e vindas, os erros e correções próprios da realidade. Não há como enrijecer esta relação produtiva com técnicas que desconhecem a realidade e desprezam a sua condição dialética. No entanto não se pode cair no outro extremo do relativismo e da arbitrariedade do sujeito.

Na realidade em que vivemos e que, portanto, fazemos se criou um relativismo tão vigoroso e abrangente que se sustenta já como método e não mais como uma mera tendência. Quando as coisas são relativizadas, é sempre importante identificar o ponto de referência, ou seja, quem é que está falando, de onde se está falando e, com isto, quais são os interesses e onde se desdobram os relativismos apresentados.

Nas expressões comuns: “cada um tem a sua verdade”; ou: “a minha verdade pode ser diferente da tua”, manifesta-se este relativismo individualista e subjetivista sub-repticiamente, malicioso. O princípio do *homo mensura*, ou seja, “o homem como medida de todas as coisas, daquelas que são por aquilo que são e daquelas que não são por aquilo que não são”, que remonta a Protágoras, no séc. IV a.C., sente-se revigorado com o relativismo contemporâneo.

Protágoras ensinava “a tornar mais forte o mais fraco argumento”. Nisso consistia sua “virtude”, ou seja, a “habilidade” de saber fazer prevalecer qualquer ponto de vista sobre a opinião oposta”, ensinamento que tinha resultados tão positivos que fortalecia os jovens, a ponto de possibilitar-lhes a carreira política e na vida pública, em geral;

Para Protágoras, portanto, tudo é relativo: não existe um ‘verdadeiro’ absoluto e também não existem valores morais absolutos (‘bens’ absolutos). Existe, entretanto, algo que é mais útil, mais conveniente e, portanto, mais oportuno. O sábio é aquele que conhece esse relativo mais útil, mais conveniente e mais oportuno., sabendo convencer também os outros a reconhecê-lo e pô-lo em prática (REALE e ANTISERI, 1990, p. 77).

Em primeiro lugar, o ato de relativizar é uma possibilidade exclusiva do sujeito, é obra da razão. Parece não haver dúvidas quanto à importância desta possibilidade, afinal de contas,

os “pontos de vista” das pessoas podem contribuir muito para a construção da verdade. Mas quando estes meros pontos de vista se avolumam com a pretensão de verdade, então se pode ter uma consciência insana para a qual o principal, isto é, o objeto foi relegado em função da arrogância e vaidade de quem fala.

Quando se fala de algo e se busca a verdade sobre este algo, há que se entender que se deve buscar as respostas ali, não nos sujeitos que o estudam. O objeto se constitui como a primeira fonte de verdade. A atribuição da verdade ao “olhar de cada sujeito em sua individualidade (danificada)” é submeter a realidade e as pessoas às idiossincrasias e manipulações arbitrarias e desinteressadas da verdade.

Desde Leonard Nelson se viene repitiendo contra Spengler el argumento de que el Relativismo presupone al menos algo absoluto, a saber, la validez de sí mismo, y por consiguiente se contradice. El argumento es miserable. [...] Más fructífero parece el Relativismo como una figura del individualismo burgués, que hace de la conciencia individual, a su vez mediada por lo universal, lo fundamental; por eso otorga el mismo derecho a las opiniones de cada individuo como si no hubiera criterio alguno de su verdad. A la tesis abstracta de que todo pensamiento está condicionado, debe serle recordado muy concretamente que también ella lo está, que es ciega ante la componente supra-individual y que sólo ésta convierte a la conciencia individual en pensamiento. [...] El Relativismo es materialismo vulgar, pensar estorba a los negocios. Tal postura es totalmente enemiga del espíritu y le es imposible salir de la abstracción. El relativismo de todo conocimiento sólo se puede afirmar desde fuera, mientras no se ha llegado a conocer concluyentemente (ADORNO, 1975, p. 43-4).

O relativismo não seria inadmissível apenas porque ele próprio se colocaria sob a condição de relativo; porque não se sustentaria como se fosse a única certeza, em um universo de relatividades. Sob o olhar particular de cada sujeito, repleto de particularidades, verdadeiramente tudo é visto sob o ângulo “do agrado” do sujeito. Este olhar submete tudo aos interesses do sujeito particular, inclusive o Relativismo. Para Adorno este é um argumento “miserável”. Mais do que isto é importante reconhecer que se trata de uma consciência que se impõe à realidade sem reconhecer-lhe seu valor e importância. No processo do conhecimento a consciência individual não é quem apenas determina (atribui) a verdade às coisas (pelo trabalho); antes de tudo a consciência é aprendiz da realidade. O “argumento concreto”, o “critério”, como evoca o autor, é ainda melhor esclarecido no ensaio: “Sobre sujeito e objeto”, no qual Adorno (1995a, p. 190) afirma: “A primazia do objeto comprova-se pelo fato de que este altera qualitativamente as opiniões da consciência coisificada, que cultivam uma relação sem atritos com o subjetivismo”. O que determina a concreticidade do pensamento é a sua construção a partir da realidade, a partir do objeto. A realidade se estabelece como ponto de partida e como critério inicial; isto justifica o fato de que, mesmo a filosofia mais teórica, tem seu ponto de partida na realidade que é, em si, unidade e contradição dialética. É desta forma

que, tratar de verdade absoluta, somente é possível sob o ditame da fé. As “verdades” proferidas a partir da realidade, se concludentes, apenas o serão com o congelamento do tempo e da coisa. Para que não se sustentem equívocos, uma afirmativa correta hoje pode não ser correta amanhã, apenas se aquela se arrogou como conclusão – definitiva – sobre algo que, definitivamente, não se poderia falar.

Nas questões de gosto, a subjetividade é imperativa: prevalece a disposição do sujeito sobre a realidade. Não gostar de algo, não significa que este algo seja ruim, ainda que seja universal e verdadeiramente correto que este sujeito não gosta de algo. O ruim ou o bom da coisa são juízos de gosto (valor e valoração) do sujeito sobre o objeto. Esta situação pode ser comparada à ditadura do sujeito sobre a realidade, análogo aos regimes totalitários, em que um homem dita os destinos e realizações de uma nação. Assim foi Hitler. É o fascismo que se abriga nesta sutil e maliciosa defesa da “verdade de cada sujeito”. A distância daí, para o exercício da força para impor a sua verdade é mínima.

As questões, colocadas a partir dos sujeitos, têm a sua importância, mas não podem por isso ser consideradas como verdadeiras. O ponto de referência é sempre o objeto. A necessidade de deslocamento do sujeito, para apreender ainda mais sobre o objeto, não significa que o objeto é relativo. Somos um só planeta, uma só sociedade que, mesmo estratificada, marcada pelas enormes distâncias entre os que se alimentam e os que passam fome, é vista de muitas formas e sob muitos prismas. É também verdade que a comodidade em aceitar proposições sob uma ou outra assertiva está carregada de ideologias e intenções não confessadas, onde sempre há alguém que se locupleta, com a covardia, preguiça e cegueira dos asseclas.

Na era das facilidades, o caminho para a verdade é semelhante ao pior dos caminhos.

O conhecimento tem um fim: a realização do sujeito e do objeto naquilo em que sejam verdadeiros. Verdadeiro é aquilo que cumpre seu *telos* humanizador. A técnica como elemento independente da relação histórica entre sujeito e objeto perpetua a presentificação da realidade não real, ou seja, da realidade congelada como objeto estático e dócil ao procedimento metodológico arbitrário. Quando se produz conhecimento, para a Teoria Crítica deve-se levar em consideração que o conhecimento não é a mera duplicação da realidade. Se há um momento de duplicação ele é abstrato, não é concreto. A primeira consciência para o sujeito é a de que a realidade, como ele, muda. O que está dado, o que se oferece à primeira experiência precisa ser desvelado como dinamismo, portanto, como um momento do objeto e do sujeito.

[...] a ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da Realidade no pensamento se estiver impregnada de espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo mas confronto da coisa com o seu próprio conceito. O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade. E quem não compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê-as não só de uma forma superficial mas definitivamente falsa (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 21).

A ciência não se estanca na reprodução abstrata da realidade, como uma verbalização ou escrita que se detém na descrição detalhada das coisas. O espírito crítico - cuja característica “dialética” foi acrescentada por Adorno (1998, p. 7-26), no ensaio “Crítica cultural e sociedade” – necessita desta reprodução, mas vai além. A estagnação na mera reprodução, duplicação, também se coloca como um estágio inicial semelhante à *mimesis*. A finalidade do pensamento não é a reprodução, este seria um primeiro passo para, daí, se proceder ao “confronto da coisa com seu conceito”. Para os autores a ciência não tem um fim em si apenas, como conhecer por conhecer. Seu objetivo é a uma sociedade livre, um Estado justo ou o desenvolvimento da humanidade. Neste aspecto, se a realidade em que se vive é desumanizadora, a duplicação da realidade significa a duplicação da desumanização; a perpetuação do que é danificador. O espírito crítico dialético significa a não-submissão a idiossincrasias e subjetivismos, mas, ao contrário, o reconhecimento da primazia do objeto, seja em sua realidade cindida de seu conceito, seja como perspectiva da sociedade emancipada, de sujeitos emancipados. O reconhecimento desta primazia é o que garante a segurança e universalidade do conhecimento.

Pois o objeto torna-se algo somente enquanto determinado. Nas determinações que aparentemente o sujeito apenas lhe agrega, impõe-se a própria objetividade do sujeito: todas elas são tomadas de empréstimo à objetividade da *'intentio recta'*. Tampouco para a doutrina idealista, as determinações subjetivas são algo meramente agregado; sempre são exigidas também pelo que se deve determinar, e aí se afirma a primazia do objeto. Inversamente, o objeto supostamente puro, livre de qualquer acréscimo de pensamento ou intuição, é exatamente reflexo da subjetividade abstrata: somente esta torna o outro igual a si através da abstração. O objeto da experiência irrestrita, ao contrário do substrato indeterminado do reducionismo, é mais objetivo que esse substrato (ADORNO, 1995a, p. 188-9).

O dado é ponto de partida para o conhecimento, de tal forma que o sujeito o apreende como primeira experiência, como a mais inicial e necessária. Mas a experiência do conhecimento, a teoria, não mora na realidade, nem se encontra em algum plano mais abstrato, mas está naquilo que a aparência esconde, pela sua própria natureza ou pela obra humana (ideologia). Para Kosík (1995, p. 18) conhecer é atingir o conceito da “coisa em si” decompondo a realidade para descobrir-lhe a sua estrutura, o “modo de ser do existente”.

O conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é a decomposição do todo. O ‘conceito’ e a ‘abstração’, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (*ibidem*, p. 18).

A coisa em si se oferece e se esconde do sujeito. É contraditório, pois que o seu aspecto fenomênico, que é a primeira forma de contato do sujeito com o objeto, obstrui o acesso ao que está na coisa e lhe é estrutural, essencial, verdadeiro. Ainda assim o conceito há que ser formulado a partir desta ultrapassagem do que é fenomênico, para que se encontre o que o sustenta. Desta forma o conceito não é nenhuma arbitrariedade contra o objeto, mas o resultado de uma “dedicação” ao objeto.

La verdad es que todos los conceptos, incluido los filosóficos, tienen su origen en lo que no es conceptual, ya que son a su vez parte de la realidad, que les obliga a formarse ante todo con el fin de dominar la naturaleza. La mediación conceptual se ve desde su interior como la esfera más importante, sin la que es imposible conocer; pero esa apariencia no debe ser confundida con su verdad (ADORNO, 1975, p. 20).

A advertência de que a aparência da realidade não deve ser confundida com a sua verdade estabelece o processo de produção do conhecimento como uma perscrutação do objeto para além daquilo que aparece, mas não independente daquilo que aparece.

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Nesse processo, o secundário não é deixado de lado como irreal, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, ‘sem decomposição não há conhecimento’ – demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também se baseia na decomposição do todo (KOSÍK, *op. cit.*, p. 18).

O fenomênico tem a sua importância reconhecida na medida em que lhe é correta; qualquer exagero ou unilateralização significaria uma pseudoconcreticidade e a injustiça contra a totalidade concreta. Não há como conhecer o objeto apenas na sua forma aparente. A estrutura da coisa não é um dado da aparência, nem se manifesta imediatamente ao homem. Daí a necessidade do desvio (“*detour*”) como condição inescapável para a penetração na realidade e a conseqüente produção do conhecimento (*ibidem*, p. 27). O desvio é o exercício necessário de distanciamento do dado para compreender o dado. A decomposição é um exercício abstrato, é real enquanto experiência espiritual e teórica do sujeito. Pela decomposição o pensamento dialético crítico não abandona o fenômeno, na busca de algo “metafísico”, mas busca o que há de real por trás da realidade aparente que, ideologicamente

– pseudoconcretamente –, quer parecer a única realidade. O dado – positivo - ofusca o também real, mas não aparente e, contudo, presente no dado. O pensamento dialético crítico busca pela contemplação desvelar a estrutura da realidade para encontrar as suas formas de “funcionamento” e geração do objeto. Este objeto, porém, somente é cognoscível na medida em que o sujeito o torna uma realidade sua.

O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da ‘praxis’ humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele ‘cria a realidade’ humana e se comporta antes de tudo como ser prático.

Para nos aproximarmos da coisa e da sua estrutura e encontrar uma via de acesso para ela, temos de nos distanciarmos delas. [...]

Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada ‘atividade’. [...] Estas atividades são os vários aspectos ou modos da ‘apropriação’ do mundo pelos homens (*ibidem*, p. 28).

Kosík (*op. cit.*, p. 27) chega a admitir que a humanidade tem impaciência para conhecer e, pela pressa, acaba aderindo a formas de misticismos como meios de explicação da realidade. O “ataque direto ao objeto” pode criar – e fatalmente cria! - uma situação de arbitrariedade do sujeito contra o objeto, gerando um estado de não conhecimento da realidade além da destruição desta, antes que ela tenha cumprido a sua finalidade, ou seja, o seu conceito. A distância, como “*detour*”, não é uma possibilidade para o conhecimento, mas uma necessidade pois a revelação da coisa não é imediata, nem fácil – Kosík admite que é “cansativo” (*op. cit.*, p. 28). A pressa não destrói a pseudoconcreticidade, mas o concreto em sua totalidade¹¹. O desvio supera a presentificação. “A distância não é nenhuma zona de segurança, e sim um campo de tensões” (ADORNO, 1992, p. 111). Esta distância torna-se um *locus* e um tempo de inervações, dúvidas e questionamentos diante e no interior do qual o pensamento se move em uma só direção: a totalidade concreta, a verdade da coisa. A riqueza deste momento-espço está na reprodução espiritual da realidade em que o sujeito cria a realidade estudada como realidade humana, portanto, não-física e, contudo, real porque parte do real.

A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria ‘praxis’: para poder constatar como são elas quando não estão em contacto consigo, tem de primeiro entrar em contacto com elas (KOSÍK, *op. cit.*, p. 28).

¹¹ Uma metáfora significativa é a história da “galinha dos ovos de ouro”. A impaciência que busca saciedade na pressa mata a galinha, elimina, definitivamente, a possibilidade de outros ovos e frustra o sujeito apressado. Não há nenhum ganho, só derrotas. O ditado popular: “a pressa é inimiga da perfeição” pode ser ampliada como inimiga das realizações de riqueza humana, inclusive naquilo que riqueza significa endinheiramento.

O sujeito abandona o aparente para conhecer-lhe o que oculta. Mas este conhecimento não é apenas a constatação do existente, a mera reprodução abstrata (imaginária) do objeto. Este é um dos passos, a passividade, mas é necessária a atividade humana que faz do objeto um objeto para si, criando-o como uma realidade humana. Não se conhece as coisas apenas “de fora para dentro” – ou, como afirmou Horkheimer, *ut dictum supra*, “de cima para baixo”.

Onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir. A passividade está no âmago do ativo, é um constituir-se do Eu a partir do não-Eu. [...] O pensar, enquanto ato subjetivo, deve primeiro entregar-se verdadeiramente à coisa, onde, como ensinaram Kant e os idealistas, constitui ou inclusive produz a coisa. Dela depende o pensamento mesmo ali onde o conceito de uma coisa lhe é problemático e onde o pensar se propõe primeiro a fundá-la ele mesmo. Mal se pode fornecer um argumento mais forte em favor da frágil primazia do objeto [*Objekt*] – compreensível apenas na mútua mediação entre sujeito e objeto – que o de que pensar deve acomodar-se a um objeto até mesmo quando ainda não o possui, até quando meramente pretende produzi-lo. [...] Kant ratifica involuntariamente a primazia do objeto (ADORNO, 1995a, p. 18).

A atividade do sujeito é complementar à sua passividade. Teoria e práxis não são dois elementos separados, mas simultâneos e necessários para que se produza conhecimento.

Para a produção do conhecimento faz-se necessária esta dialética de proximidade e distância. Assim o pensamento que produz teoria – cuja tradução grega é “contemplação, especulação” (□ □ □ □ í□, cf. PEREIRA, 1976) é o pensamento que reproduz o dado, mas o transcende naquilo que o objeto apenas aparenta. A submissão do objeto à práxis humana é um momento da contemplação ativa e, no entanto, não violenta, ou seja, sem impor arbitrariedades ao objeto. “A contemplação não-violenta, de onde vem toda a felicidade da verdade, está vinculada à condição de que o contemplador não se incorpore o objeto: proximidade à distância” (ADORNO, 1992, p. 77). O encontro, a relação sujeito-objeto, é o “*kairós*” – (□ □ □ □ □) -, “tempo oportuno, lugar conveniente, ponto vital (do corpo)” (PEREIRA, 1976). O tempo de produção da teoria é o *kairós*, sinônimo de realização de verdade.

O fato de que de tudo se pode elaborar uma teoria, e que tudo pode ser submetido a um explícito exame analítico demonstra um certo ‘privilégio’ de que goza a esfera teórica em confronto com as demais. [...] A teoria não é nem a verdade nem a eficácia de um outro modo não teórico de apropriação da realidade; ela representa a sua compreensão ‘explicitamente reproduzida’, a qual, de retorno exerce a sua influência sobre a intensidade, a veracidade e análogas qualidades do modo de apropriação correspondente. [...]

A consciência humana é ‘reflexo’ e ao mesmo tempo ‘projeção’; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa. Deixar falar a ‘coisa em si’, não acrescentar nada, mas deixar as coisas tal qual são; para isso, é necessária uma atividade de gênero particular (KOSÍK, *op. cit.*, p. 32-3).

A possibilidade de tudo poder vir a ser teorizado há que ser sempre exercida nesta perspectiva de produção e reprodução da realidade, sem a violência contra o objeto, ou contra

o sujeito. Para Adorno (*op. cit.*, p. 76): “Querer reduzir o mundo em palavras a partir de um princípio é o comportamento de quem gostaria de usurpar o poder ao invés de resistir a ele”.

Se o sujeito parece ter “poder” sobre o objeto, há que se reconhecer a primazia do objeto:

Se se quiser, entretanto, alcançar o objeto, suas determinações ou qualidades subjetivas não devem ser eliminadas: isso contradiria, precisamente, a primazia do objeto. Se o sujeito tem um núcleo de objeto, então as qualidades subjetivas do objeto constituem, com ainda maior razão, um momento do objetivo (id. 1995a, p. 188).

O objeto é o que se busca conhecer por isto é que o objeto “é quem deve falar”. O poder do sujeito se realiza e se engrandece – porque na aprendizagem o sujeito aumenta a sua humanidade e sua liberdade - na não usurpação deste poder contra o objeto, na “aprendizagem” daquilo que o objeto ensina. A atividade do sujeito, no conhecimento, é a experiência: “A posição-chave do sujeito no conhecimento é experiência, não forma” (ADORNO, 1995b, p. 194). A experiência é a relação frutífera que envolve sujeito e objeto para produzir, sujeito e objeto, esclarecidos em suas naturezas, constituições e finalidades. “O homem tem de envidar esforços e sair do ‘estado natural’ para chegar a ser verdadeiramente homem (o homem ‘se forma’ evoluindo-se em homem) e conhecer a realidade como tal” (KOSÍK, *op. cit.*, p. 27). Este “estado natural” poderia ser interpretado como o estado em que as coisas se dão como “mundo dos objetos fixados”, ou seja, no seu aspecto fenomênico e estático, prático utilitário, das representações comuns e de meras relações de tráfico e manipulações quotidianas (cf. *ibidem*, p. 15). Assim a humanidade se forma, como humanidade, conhecendo. O conhecimento é humanizador. Mas o conhecimento não se reduz ao dado, nem ao usufruto quotidiano das coisas. O que humaniza é o conhecimento, conhecer e realizar a verdade das coisas. Notadamente a verdade do sujeito é a que mais compromete a não-realização das outras verdades, ou seja, o método que se há de adotar para que se produza um conhecimento humanizante e, assim, humanizado é o método dialético.

Kosík (*op. cit.*, p. 27-39) seguindo o pensamento marxiano propõe o método dialético de investigação e de exposição. Para ele o método de investigação tem três “momentos”:

1. minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
2. análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
3. investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

Sem o pleno domínio de tal método de ‘investigação’, qualquer dialética não passa de especulação vazia (*ibidem*, p. 37¹²).

¹² Esta citação consta na introdução desta tese.

No primeiro item se requer que o sujeito tenha posse daquilo de que trata, ou seja, que “a matéria” pesquisada seja apropriada até de forma exaustiva naquilo que seja possível. Isto sugere que o sujeito faça a sua experiência sobre a matéria. A realidade deve ser apropriada pelo sujeito, não por intermédio de outrem, como um “conteúdo de segunda mão”. A experiência de apropriação da matéria, que é uma experiência acumulativa ao conhecimento do pesquisador, como primeiro passo para a investigação, é orientada por uma intencionalidade. À realidade, muitas vezes “visitada pelo sujeito”, imprime-se uma orientação. Este momento já supera a mera pragmaticidade das relações quotidianas, colocando o sujeito em uma situação qualitativamente melhor, frente à realidade. “Melhor” porque o sujeito busca o conhecimento, chave para a sua humanização, para a humanização de outrem e da realidade. A apropriação da matéria situa o sujeito em uma relação diferenciada com a realidade do senso comum. A apropriação do objeto como matéria para o conhecimento toma o objeto em uma dimensão mais ampliada do que a mera pragmaticidade fazendo do sujeito mais do que um indivíduo prático, cujo limite é a prática de “um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSÍK, *op. cit.*, p. 13). Tanto o sujeito prático quanto a realidade “à primeira vista” situam-se no mundo das relações imediatas, na perspectiva da necessidade – utilidade – resultado. Estas relações imediatas não são nenhum “atraso” para o sujeito ou para a realidade; significam apenas as relações mais primárias entre ambos; tanto o objeto (realidade), quanto o sujeito se formam como tais a partir deste “contato” primeiro. O que Kosík denomina como “pseudoconcreticidade” é, em uma de suas interpretações, a estagnação nesta relação prático-utilitária. A apropriação da matéria para o conhecimento ultrapassa e qualifica a relação e os entes envolvidos nela.

O acúmulo que resulta da apropriação minuciosa da matéria, a seguir, torna-se objeto para o aprofundamento por meio da “análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material”. O que a realidade oferece, que foi tornado conteúdo para o sujeito, agora é tornado objeto de análise. Interessa desvelar as formas de desenvolvimento do objeto a partir e no interior do objeto.

[...] todo conocimiento fructífero tiene que echarse a fondo perdido en los objetos. [...] La verdad obliga al pensamiento a detenerse ante lo más mínimo. No hay que filosofar sobre lo concreto, sino a partir de ello. Pero la entrega al objeto específico pasa por sospechosa de carecer de una posición definida” (ADORNO, 1975, p. 20; 40; 1).

O sujeito se faz conduzido pelo objeto para esclarecer o objeto a partir dele. O sujeito não se instala no concreto, não faz sua morada na fisicalidade da coisa: parte da aparência. “Filosofar sobre o concreto” significa a redução da filosofia – do pensamento – ao factível como um conjunto de relações que podem ser quantificadas e esmiuçadas pelo olho biológico. Este equívoco – característica de uma mente que se recusa à teoria – reforça a tese da presentificação e da mera manipulação dos objetos “para o gasto da vida quotidiana”. Já é uma usurpação dos sentidos da realidade. Danifica-se a realidade ao tomá-la como mera aparência e fisicalidade. Não ultrapassar esta rala consciência é sinônimo de tomar a realidade para justapor-lhe, arbitrariamente, as falas, interesses e juízos *a priori* (“pré-juízos”) do sujeito sobre o objeto. À análise do sujeito que, aparentemente lhe garante alguma autonomia e superioridade, firma-se o objeto e sua plethora de conteúdos e significados. A análise significa em primeiro lugar aprender com a realidade, ou seja, respeitar a primazia do objeto.

Na análise que busca a compreensão da estrutura da coisa o sujeito se apropria da realidade como objeto seu; cria uma realidade como realidade sua que lhe permite o movimento seguinte, ou seja, a “investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento”. A coerência interna da coisa significa o cumprimento de seu conceito.

A investigação busca conhecer aquilo que é novo, o que não aparece e, de alguma forma, aparece silenciada, cognoscível mas não revelada (não dada), como uma “totalidade misteriosa’ que à primeira vista se apresenta obscura e confusa” (*ibidem*, p. 35). Esta realidade não aparente, em meio à vida pragmática e utilitária é o novo, aquilo que ainda não se manifestou, nem se manifesta no fenômeno. É possível compreender o novo “reduzindo-o ao velho, isto é, à condições e hipóteses. Nesta concepção o novo se apresenta como algo externo, que se anexa num segundo tempo, à realidade material” (*ibidem*, p. 35). Semelhante expressão se encontra em Adorno (1975, p. 68): “Es un elemento de la dialéctica considerar lo nuevo y distinto como la repetición de lo antiguo y conocido. Pero por evidente que sea la conexión de este elemento con la tesis de la identidad, ésta no es su paráfrasis”.

O método dialético não é nenhuma camisa de força, mas um modelo para o pensamento. “Pensar filosoficamente significa pensar em modelos; la dialéctica negativa es un conjunto de análisis de modelos (*ibidem*, p. 36)

DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO RURAL E FORMAÇÃO HUMANA

Às raízes... – Os discursos sobre Educação¹³, seu conceito e finalidades manifestam as tendências de quem os profere e defende além de um compromisso que sempre se justifica pela defesa de uma educação que funcione e colabore com o crescimento da sociedade. Mesmo que se critique a educação, como ela é desenvolvida nos estabelecimentos escolares – tal como faz Illich (1988) –, a educação é defendida: ninguém quer acabar com a educação; todos admitem a sua necessidade individual e social. A variedade de posicionamentos é tanta que não é raro encontrar posicionamentos internamente contraditórios e contrários em relação a outros. Se a necessidade da educação é algo unânime, seu conceito não o é. De todas as grandes disputas em torno deste conceito uma das principais, senão a maior, parece ser a confusão entre educação em sentido universal (*latu sensu*) e educação em sentido específico (*strictu sensu*). Pode-se encontrar quem afirme a educação como uma parte de toda a sua abrangência, como se esta parte pudesse substituir a totalidade da educação. A substituição sumária do todo pela parte empobrece uma análise profunda, correta e necessária, para educadores e educandos, de modo espacial, acabando por comprometer a sociedade em aspectos necessários para a sua produção, avanço e manutenção. Mas esta confusão não é ingênua. Ela tem uma utilidade ideológica importante para manter a sociedade e sua estrutura de funcionamento (danificado).

O esclarecimento sobre a educação passa pela análise de como as práticas educativas são desenvolvidas hoje, mas o cerne da análise parece estar muito mais naquilo que se entende por educação (teoria), do que naquilo que parece estar errado nas escolas, ou seja, naquilo que se tornou um jargão entre educadores-pesquisadores “no cotidiano da escola”. Dito de forma metafórica: é preciso voltar às raízes da árvore, mesmo que os galhos e folhas manifestem debilidades. O cotidiano da escola é importante porque manifesta intenções que desconhece (e de quem lhes desconhece), por isto é ponto de partida para a compreensão da educação.

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,

¹³ Utilizo aqui a palavra Educação, com maiúscula no início, no sentido de educação geral, em uma acepção ampla, que engloba todas as especificidades, como diferencial e superior a qualquer outra forma específica de educação (profissional, religiosa, a distância, dentre outras); doravante utilizar-me-ei de “educação”, quando não houver nenhuma especificidade, caso contrário procurarei explicitá-la.

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.

Para os gregos, educação significa: ζῆλος quer dizer: “direção de crianças, educação, pedagogia; cuidado (de um enfermo)”. Merece destaque a etimologia do termo pedagogia (παιδαγωγία: “menino, filho, escravo jovem”; e: ἄγω tem-se o verbo ἄγω: “levar (consigo), conduzir, guiar, dirigir, mandar, educar, formar, arrastar, pesar, apreçar, construir, fazer [...]”; condutor, guia”. Do mesmo radical de ἄγω tem-se o verbo ἄγω: “ação de transportar, ação de conduzir, direção, educação, método, maneira, compasso” (PEREIRA, 1976). Toda expressão indica condução, transporte, direção de crianças no sentido de educar, de formar. Apesar de quase não se manifestar, claramente, conotações de valor, ao se ler “cuidado (de um enfermo); formar, construir”, pode-se perceber uma certa intencionalidade, diria, positiva.

Em latim, educação parte do mesmo radical de educar, no sentido de “dar educação: *disciplinis excolĕre, expolĭre*”, observe-se que *disciplinis* pode ser traduzido como disciplina ou “matéria ensinada, sistema, método, ensino, organização política, princípios de moral” e *excolĕre (excōlō, -is, -ĕre, -colūī, -cūltum)* pode ser traduzido como: “cultivar com acuidade, preparar bem, tratar bem, cultivar, aperfeiçoar, polir, civilizar, honrar, venerar, respeitar, ornar, embelezar”; assemelha-se a *expolĭō, (-īs, -īre, -īvī, -ītum)*, traduzido como: “polir inteiramente, dar lustro, dar os últimos retoques, embelezar, ornar, cultivar, aperfeiçoar”. Instruir é traduzido como: *educare, erudire, instruĕre*. Educação e instrução, embora sejam entendidas e traduzidas de forma diferenciada, sempre aparecem associadas. Educação: *disciplina, educatio, institutio*; semelhante à “instrução”: *cultus, cultura, institutio*. O latim reconhece a boa educação: “receber boa educação”: *salubriter institui*; delicadeza: *urbanitas*;

¹⁴ *Paidagogia, paidagogos.*

¹⁵ *Agū, aguguēi, éus.*

¹⁶ *Agugué, és.*

delicado: *cultior*; e o indivíduo “sem educação”: *inurbanus*; indelicado: *petulans homo*; o bem-educado é o *bene institutus, eruditus egregie, liberaliter educatus*; o mal-educado é o: *politioris humanitatis expers* (FARIA, 1974).

A multiplicidade de significados, em latim, tem uma conotação e uma denotação “positivas”: polir, aperfeiçoar, cultivar, instruir. Contudo, se percebe que há o reconhecimento de um mal-educado (*inurbanus*: inurbano) e de um bem-educado (*urbānus, -a, -um*: urbano). Na linha dos derivados de urbano, ainda se encontram o adjetivo *urbānē* e o substantivo *urbānitās, -tātis*. O adjetivo traduz-se como: “com urbanidade, civilmente, polidamente; (daí, referindo-se ao estilo:) com finura, finamente, delicadamente, espirituosamente”; enquanto que o substantivo é traduzido como: “morada na cidade, morada em Roma” e, no sentido figurado, “polidez, urbanidade, civilidade; graça, elegância, polidez (de linguagem); zombaria, gracejo, dito espirituoso”, donde vem a tradução de urbano como “da cidade, da cidade de Roma” e, no sentido figurado, “polido, fino, delicado, urbano, espirituoso, engraçado, folgazão, gracejador”, mas, também, “impudente, indiscreto”. Parece, então, que se estabelece uma valorização da cidade – tomada como referência a cidade de Roma – não só como espaço de morada, mas como sinônimo de educação. A cidade não é somente o lugar, mas é sinônimo de civilidade.

É, ainda, significativo que o substantivo *agrícola, -ae*, signifique “lavrador, agricultor” e, como adjetivo, possa ser traduzido por “rústico”. Na mesma linha de sinônimos, pode-se encontrar *agrēstis*, traduzido por “camponês”, ou “o que se acha ou vive no campo, selvagem, agreste, silvestre, bravio; rude, rústico”. *Agrēstis* também pode ser traduzido por “rural” (FARIA, 1974; KOEHLER, 1955; CARO *et al.* 1955).

No sentido de cultura como cultivo, cidade (urbano) e rural (agreste) se distinguem, caracteristicamente. Na cidade se cultiva pessoas, as coisas que se referem ao seu “espírito”, como a polidez, a delicadeza, a própria cultura, a graça, a civilidade, em suma: o que é urbano. Enquanto que, no meio rural, se cultiva a terra e se produz as coisas para o “físico” das pessoas. O mal educado não é o *agrēstis*, mas o *inurbanus*, ao que parece, aquele que teve má educação, usa mal ou não usa a educação que recebeu. O *agrēstis*, estaria na condição de quem ainda não se tornou *urbānus*, ou seja, “ainda não teve o espírito cultivado”. O *agrēstis* não é a negação do *urbānus*, apenas que, aquele, ainda não chegou nesta condição, mas o *inurbanus* nega o urbano, faz mau uso da urbanidade.

Sobre o termo educação há, ainda, a expressão latina *ēdūcō*¹⁷, cujo sentido pode ser “criar, amamentar” e, em sentido figurado, “educar, instruir, ensinar”; e *ēdūcō*¹⁸, sob a tradução de “levar para fora, fazer sair, tirar de, criar, educar, dar à luz, produzir, elevar, exaltar”. Em educação, tem-se: *e -ducação*, onde: a desinência “e” (ou “ex”) significa “fora de, desde, da parte de, do número de, em consequência de, conforme” (exemplo: *e natura vivere*, viver conforme a natureza); e *ducēre* (*deducēre, ductare*), cuja tradução é “conduzir, guiar (para junto de), fazer ir, ser caminho para”. *Educēre* significa, assim, “conduzir para fora” (*inducēre*, “conduzir para dentro”) (CARO *et al.* 1955; FARIA, 1974).

Na Transamazônica, quando alguém vai do lote (rural) para a cidade, há o costume de se dizer que “‘fulano’ foi na rua” ou “eu preciso ir na rua”, ou seja, *educēre*; se tomarmos a educação como sinônimo de *urbānus* tem-se uma – dentre outras – proposição interessante na relação entre “sair do rural” para a cidade e a proximidade com educação. Ainda que se possa fazer ressalvas sobre a diferença no radical de *e-ducēre* e *ē-dūcō*, ambas as expressões têm este sentido de “levar para fora, fazer sair, tirar de”, sempre como uma ação de fora sobre outrem e com a mesma estrutura básica: *ēdūce/ educ.*

Sob muitas das traduções e entendimentos possíveis, educação tem a ver com a condução de alguém por outrem. Não permite – até aqui – a interpretação de uma auto-condução “do espírito”, ainda que se possa admitir o indivíduo como “educador, guia ou condutor de sua consciência” para fora de uma situação, para outra. O educador¹⁹ é o criador, nutridor e, educação²⁰, é a criação, alimentação. O sentido de guia se assemelha ao pedagogo – grego –, e pode ser traduzido como tal em latim; e, com a aproximação entre bem educado e urbano, pode-se admitir a educação como a condução para a civilidade. Apesar do preconceito contra quem não mora na cidade (*urbānītātis*) ou “não mora em Roma”, contra quem não falava o latim (o diferente, que foi chamado de bárbaro), como alguém desprovido de cultura (bons costumes), parece que não está excluída a possibilidade de que, estes que “não estão cultivados” possam ser “tornados cultos”.

Ainda, nestas incursões etimológicas, é possível perceber que educação não se apresenta como uma questão moral em que se deve aprender sobre o bem e o mal. Educação 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

¹⁷ *Ēdūcō, -ās, -āre, -āvī, ātum* (verbo transitivo e intransitivo).

¹⁸ *Ēdūcō, -īs, -ēre, -dūxī, -dūctum* (verbo transitivo e intransitivo).

¹⁹ *Educātor* (masculino), *educātrix* (feminino).

²⁰ *Educātio, ōris* (feminino).

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, 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 *polītia*.

O entendimento de “educação” estaria muito próximo de “ter classe”, no sentido de etiqueta, boas maneiras. A superação da rudeza e rusticidade pode ser – até aqui – entendida como um “mudar-se para a cidade, assumindo o seu *modus vivendi*”, o que, neste início de século é algo extremamente problemático. Mesmo na época dos imperadores romanos – hoje os imperadores não moram apenas em Roma! – as guerras e barbáries não eram uma iniciativa do campo, a não ser aquelas em defesa do campo. Mas uma conclusão interessante a que se pode chegar é que a educação é a condução ou preparação do homem, para que ele passe do campo para a cidade e, traduzindo de forma mais aprofundada a expressão, educação é a condução ou preparação do homem, para que ele passe da selvageria para a civilidade. O morador da cidade pode orientar o estanho, na cidade, assim, o culto, (polido, delicado e instruído) pode ser o guia do “rústico”. Mas é preciso estabelecer conteúdos para “selvageria” e para “civilidade”. Aqui entram as intenções – derrotadas – do iluminismo, do esclarecimento.

Fala oficial²¹ – A legislação maior do país garante a oferta e o acesso à educação escolar de todos os brasileiros, mas não define o que é educação. Pela Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã, “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (Art. 23, V), como direito social “dos trabalhadores urbanos e rurais [a educação], além de outros que visem à melhoria de sua condição social” (Art. 7º, *caput*, IV). No Artigo 205, a Carta Magna garante o direito à educação, atribuindo responsabilidades e

²¹ Utilizarei o nome das leis (Constituição, LDBEN, PNE, PRONERA, PNRA) para fazer a referência a elas.

estabelecendo as finalidades deste direito: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Como um dever do Estado, a lei garante o acesso à educação fundamental gratuita inclusive para aquelas pessoas que não tiveram acesso a ela na “idade própria” (Art. 208, I) e incrementa esta obrigatoriedade garantindo: “atendimento ao educando, no ensino fundamental, por intermédio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” e acrescenta:

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente; compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (Art. 208, VII, § 1º, 2º, 3º).

O que está implícito no termo da Lei é a grande necessidade da educação para os cidadãos. Quanto a isto os direitos e deveres – cidadão-Estado, respectivamente – não só não deixam dúvidas, como expressam a meta de uma sociedade educada, além de um Poder Público empenhado para que isto aconteça, juntamente com a sociedade e a família. Até aqui, na redação da Constituição, o Estado aparece como o maior responsável pela educação dos cidadãos. O artigo 227, de modo especial, reafirma o direito à educação, esclarecendo as responsabilidades pelo “dever” e, de certa forma, estabelece outros responsáveis, relegando o Estado a uma condição de “parceiro” no cumprimento deste dever²²:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ou seja, ainda que se esteja tratando de “criança e adolescente”, a legislação é cristalina: a primeira responsabilidade é da família, em seguida da sociedade – cuja compreensão é ampla e vaga por envolver “todo mundo”, inclusive a família e aqueles que ocupam os cargos e funções do (de) Estado – e do Estado.

Ao franquear a possibilidade de oferta de educação a organismos não oficiais, o que pode significar liberdade e expressão de democracia em um país, o Estado não abre mão da ingerência em oferta de educação não estatal: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II -

²² A Lei 9394/96 reafirma a obrigação do Estado e o direito dos cidadãos, mas somente no que diz respeito ao ensino fundamental: “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo” (Art. 5º).

autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Art. 209)”. Por isso, “compete privativamente à União legislar sobre: diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 22, XXIV), e de estabelecer o plano nacional de educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País (Art. 214, I, II, III, IV, V).

Todos os artigos da Constituição permitem uma clareza sobre as intenções do Poder Público para com a educação, mesmo quando invertem a ordem dos responsáveis para que cada preceito se cumpra – o que se pode entender como uma inversão destas responsabilidades – é importante ressaltar a reconhecida necessidade da educação para que os fundamentos do Estado Democrático e de Direito – a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; o pluralismo político – se cumpram. Apesar de oferecer conteúdo para uma definição de educação, a Constituição deixa “em suspenso” este conceito, que será mais claramente apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/96), promulgada oito (8) anos após a Constituição.

A Lei 9394/96 é, por assim dizer, filha de seu tempo; nasceu no tempo que ficou conhecido, acadêmica e economicamente, como o período de consolidação do neoliberalismo. Desta forma, se se pode atribuir ao neoliberalismo a redução do Estado – como mais uma das estratégias do capitalismo para superar suas crises contumazes, a LDBEN pode ser caracterizada como neoliberal. A sua “racionalidade” não diverge da racionalidade do sistema que a gerou e promulgou. Desde a protocolização do primeiro projeto de LDBEN na Câmara Federal, de autoria do Deputado Octávio Elísio (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB/MG), até a promulgação, em dezembro de 1996, do substitutivo “Darcy Ribeiro” (BRITO, 1997, p. 50), travou-se embates ideológicos de toda sorte. Houve, inclusive, quem admitisse que nem era necessária uma nova Lei, sob a justificativa de que a Constituição já havia cumprido este papel (*ibidem*, p. 51). Os processos que se desenvolveram e se frustraram até a sua promulgação revelam o embate de forças civis, políticas e econômicas do país, inclusive sob ingerências de organismos internacionais, como o Banco Mundial²³.

Na LDBEN a educação é definida como abrangência dos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino

²³ Não é minha intenção adentrar-me nesta questão, mas cito como referência para o conhecimento e compreensão deste processo é a obra de Brito (1997).

e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º). Reconhece a amplitude da educação e, adiante, define o seu limite, ou seja, disciplina “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Art. 1º, § 1º). No termo da Lei, a educação não se limita à escola, mas a Lei se limita à regência da educação escolar²⁴.

Para uma definição de educação é importante destacar a associação que se faz entre educação e processos formativos. Processo significa sucessão de fatos, mudança de um estado, ou situação, para outro, com alguma gradatividade; e, por formativo, se pode entender algo usado para formar, que dá forma a alguma coisa. “Processos formativos” seria, na LDBEN, uma sucessão de realizações que produzem, gradativamente, a finalidade maior da educação, ou seja, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). O objetivo de “pleno desenvolvimento do educando” já foi diferentemente redigido na Constituição, que propunha o “pleno desenvolvimento da pessoa”; as Leis de Diretrizes e Bases anteriores, também contavam com redação mais profunda: “o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” (LDB, Lei 4024/61, Art. 1º, b, c, d); também é diferente na LDB de 1971 (Lei 5692/71, Art. 1º, *caput*): “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Para que a escola possa cumprir esta finalidade a LDBEN, de acordo com o disposto no artigo 210 da Constituição²⁵ estabelece diretrizes para a educação básica:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Pelo texto não há uma obrigação para que os currículos obedeçam ao socialmente vigente, a partir da realidade dos educandos. Isto é importante porque o Estado deve oferecer

²⁴ Pelo artigo 21 da LDBEN, “a educação escolar compõe-se de: (I) educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; (II) - educação superior”.

²⁵ “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

o ensino fundamental e, se fosse estabelecida a obrigatoriedade do cumprimento destes incisos, o governo poderia ser cobrado pelo poder judiciário para o cumprimento do preceito legal. O “observarão”, em lugar de “deverão”, ou “cumprirão”, isenta o poder público, bem como àqueles que “investem” em escolas de ensino fundamental, de uma gama de responsabilidades. Por outro lado – talvez existam outros lados – também permite relativa liberdade às iniciativas escolares. O que pode parecer estranho é que nesta redação, a educação básica (ensino infantil, fundamental e médio²⁶), não “forma” para o trabalho, simplesmente “orienta”, ao passo que, no Art. 1º, § 2º, a redação é: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. Dentre as finalidades do ensino médio (Art. 35, II) é estabelecida a necessidade de vinculação com o mundo do trabalho: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Também não há, na orientação para o trabalho, a especificação do trabalho agrícola ou rural. Orientação, sem nenhum complemento específico, sugere muitas possibilidades (universalidade), inclusive para o trabalho rural. A educação profissional²⁷ – que não, propriamente, é uma modalidade de educação escolar (Art. 21) – está colocada, juntamente com a educação de jovens e adultos (EJA), entre ensino médio e educação superior: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39).

No que se refere à educação para a população rural, apesar da “timidez”, pela primeira vez em uma lei de diretrizes e bases da educação, é dedicado um artigo específico contemplando a educação rural.

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

Desta forma a legislação parece contemplar as diferenças e igualdades da população rural. Se, por um lado, há uma necessidade de adaptação da educação básica “às peculiaridades da vida rural”, por outro a União nunca abandona a necessidade de estabelecimento de regras nacionais comuns, independente de onde se encontre a escola,

²⁶ Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

²⁷ Cf. LDBEN, Art. 39-42.

merecendo destaque o artigo 214 da Constituição e os artigos 9, 87 da LDBEN²⁸. No campo da “unidade nacional” podem-se citar, além da Constituição, a própria LDBEN, as diretrizes dos conteúdos curriculares (Art. 27); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s, especialmente os temas transversais) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que são institutos de abrangência nacional, amiúde evocando o reconhecimento das diversidades.

O trecho “reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” manifesta uma confusão sutil e ideológica ao antecipar a realidade dos alunos às suas necessidades e, ainda assim, defender que se atenda aos seus interesses. “Necessidades reais” sugerem a necessidade de se entender o aluno de quem se fala a partir daquilo que ele é necessitado: o ponto de partida é o aluno; as reais necessidades sugerem as necessidades da realidade, ou seja, que alguém possa saber o que os alunos necessitam, mas não sabem sobre si, ou seja, na educação escolar, a realidade é quem determina os alunos; contrário a isto, os interesses dos alunos da zona rural são levados em consideração. É difícil definir o que sejam interesses dos alunos quando, uma das coisas mais certas é que muitos teriam o interesse de não precisar da escola; outros tantos, da zona rural, querem uma escola para poder saírem da zona rural; há quem queira uma escola para escapar do trabalho em casa, dentre inúmeros outros “interesses” que a escola teria, por lei, que responder.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2000 e sancionado em 9 de janeiro de 2001²⁹, reafirma o direito constitucional ao ensino fundamental, inclusive para aqueles que não o cursaram na idade apropriada (p. 8); evoca a educação rural com muito maior frequência do que a Constituição e a LDBEN juntas, pretendendo “organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais (p. 95)”, ressaltando que:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (p. 23).

O PNE reforça a necessidade da educação fundamental, dando prioridade para as quatro séries iniciais do ensino fundamental (cf. Art. 208 da Constituição Federal de 1988) e a

²⁸ “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Constituição Federal, Art. 214, I, II, III, IV). “A União incumbir-se-á de: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. [...] “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (LDBEN, Art. 9º, I; Art. 87, § 1º);

²⁹ Lei Federal nº. 10.172.

atenção – dos sistemas de ensino – para as peculiaridades regionais, que serão reforçados adiante nos “objetivos e metas” do ensino fundamental: “Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio (p. 26)”. Ressalte-se que esta é a primeira legislação geral de educação, posterior à Constituição de 1988, que explicita especial atenção para a formação dos professores que atuam e ou atuarão no meio rural.

A apresentar as diretrizes para a educação de jovens e adultos (EJA), o PNE reconhece a necessidade de estratégias específicas para superar o analfabetismo, sinônimo de pobreza.

Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros, tanto no que diz respeito às regiões político-administrativas, como no que se refere ao corte urbano/rural. Assim, é importante o acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural (p. 50-1).

No que se refere à profissionalização, no interior do tema “educação tecnológica e formação profissional”, merece destaque a pretensão de “uma nova educação profissional” com o “objetivo central generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador rural” (p. 60). Para que isto aconteça o Plano propõe, como objetivo e meta:

Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região (p. 61).

Quando o PNE trata do ensino médio não faz nenhuma referência à educação rural, ou sinônimos. Merece, ainda, destaque o item sobre ensino superior no qual o Plano destaca a importância das instituições de ensino superior para o cumprimento do que o PNE estabelece:

As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor (p. 41).

Ainda na apreensão sobre educação rural no campo do que denomino “fala oficial” vale destacar o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA), no interior e associação com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O II PNRA (p. 33) estabelece uma expressiva relação com a educação para os assentados pela reforma agrária.

Está em curso no governo federal, numa iniciativa do Ministério da Educação, com a participação do Ministério do Desenvolvimento Agrário e de diversos setores sociais, a elaboração de uma proposta de Política Nacional de Educação do Campo, que, certamente, implicará numa ampliação expressiva do acesso da população rural a este direito fundamental.

Juntamente com a educação, o Plano assume uma posição de defesa de direitos das populações rurais, de maneira especial, daquelas em áreas (projetos) de assentamentos (PA's) e se propõe, nesta linha, a garantir mais do que o acesso à terra prevendo “ações para que estes homens e mulheres possam produzir, gerar renda e ter acesso aos demais direitos fundamentais, como Saúde e Educação, Energia e Saneamento” (*ibidem*, p. 5). No item específico sobre “Promoção da Igualdade de Gênero na Reforma Agrária” o documento afirma abraçar “o desafio de enfrentar o padrão secular de subordinação e negação das mulheres rurais enquanto sujeitos políticos e econômicos do mundo rural” (*ibidem*, p. 26) e conclui afirmando que cabe ao Estado a superação desta desigualdade social, por meio de políticas apropriadas:

O Plano valoriza a implantação de equipamentos sociais nos assentamentos que contribuam para alterar a divisão do trabalho doméstico, como brinquedotecas, restaurantes coletivos e lavanderias comunitárias. Em relação à educação, o Plano prevê a inserção de conteúdos de gênero e de respeito aos direitos das mulheres que contribuam para a não reprodução de padrões sexistas nos cursos do Pronera, inclusive de capacitação dos (as) professores (as) (*ibidem*, p. 28).

As constatações do Poder Público são de que as mulheres sempre foram a minoria nos programas governamentais de reforma agrária, mas não deixa dúvidas ao afirmar que esta é uma responsabilidade “civil” (padrão secular de subordinação e negação das mulheres rurais). Ainda que se possa concordar em grande parte com o texto, o próprio Estado sempre teve a sua parcela de responsabilidade e ganhos nesta manutenção.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA³⁰) foi elaborado como uma política pública³¹ de “Educação do Campo” para corrigir as distorções escolares no meio rural, oferecendo educação escolar para trabalhadores rurais em projetos de

³⁰ “Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa é incorporado ao INCRA. É editada a Portaria/INCRA/nº. 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 2004, frente a necessidade de adequar o PRONERA as diretrizes políticas do atual Governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social de todos, foi elaborado este Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282 de 16/04/2004 (PRONERA, p. 10)”.

³¹ Há uma confusão (suspeita) em discursos e textos de alguns alunos e professores da Universidade Federal do Pará (<<http://www.ufpa.br/ce/geperuaz/alfa/propostaimpressao.htm>>, acessado em setembro de 2005.), quem sabe “fruto de algum deslumbramento”, afirmando que o PRONERA é educação popular.

assentamentos. Não é uma modalidade “universal de educação rural”, sua abrangência se restringe apenas para assentamentos e acampamentos.

O PRONERA contabiliza parcerias com 30 universidades públicas, federais e estaduais, que executam 50 convênios, estando matriculados 41.990 pessoas nos cursos de EJA, 1.406 nos cursos de nível médio e técnicos profissionalizantes e 750 nos cursos de nível superior. Seu objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas.

Para isto o governo federal disponibiliza verbas específicas e orientações sobre como fazer projetos para que as Universidades, de modo particular, mas não exclusivo, possam adequar-se ao que o poder público estabelece e financia³². Em termos de funcionamento, de acordo com o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), o PRONERA é uma metodologia semelhante pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais:

A metodologia de trabalho, composta por uma combinação do tempo escolar e na comunidade, permite articular os saberes aprendidos na escola e os saberes desenvolvidos no assentamento em que os alunos moram. Concebe a construção do conhecimento pela prática dos assentados e suas decisões de mudança, o que implica na realização por parte dos alunos do diagnóstico da realidade de cada assentamento por meio de metodologias participativas (PNRA, p. 33).

O documento do PRONERA faz uso da expressão “metodologia da alternância”:

Os cursos devem contemplar as situações-problema vivenciadas pelos assentados, a fim de que os alunos encontrem soluções para eles e simultaneamente se capacitem. Serão desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância caracterizada por dois momentos: tempo de estudos desenvolvidos nos centros de formação e o tempo de estudos desenvolvido na comunidade (p. 33).

A utilização da pedagogia da alternância tem a clara intenção de valorização da realidade dos alunos voltada para a educação, mas também para o trabalho. Esta não é, por exemplo, uma característica da “educação urbana”. Em termos “ideológicos”, ideologia como conjunto de idéias:

O PRONERA é vinculado às práticas e às reflexões teóricas da Educação do Campo que tem como fundamento a formação humana como condição primordial e como princípio e possibilidade de todos e todas serem autores e autoras da sua história e, assim, criarem possibilidades novas para reorganizar a si próprios e o seu universo, descobrindo e reinventando democraticamente relações solidárias e responsáveis com o meio físico e social.

Os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas dos projetos de Educação do Campo do PRONERA em todos os níveis de ensino devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico que estejam voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária socialmente solidário, economicamente justo e ecologicamente sustentável (p. 8; 21).

³² Disponível em <<http://www.incra.gov.br/pronera>> (acessado em 26 de abril de 2005). Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA).

Há uma diferença de redação do texto do PRONERA, em relação com a Constituição e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³³. Enquanto a Constituição (Art. 205) afirma que a educação visa “o pleno desenvolvimento da pessoa” e a LDBEN (Art. 2º) aponta a mesma finalidade, o pleno desenvolvimento, mas para o “educando”, não para a pessoa. O PRONERA aponta como “fundamento” da educação do campo “a formação humana”. Há uma sutileza, pois nem a Constituição, nem a LDBEN mencionam, claramente, a expressão formação humana.

O PRONERA ainda estabelece uma gama de princípios, diretrizes e pressupostos para o seu funcionamento, os quais formam um notável campo de pesquisa (detida), principalmente na avaliação entre o que propõe e o que realiza o PRONERA. Para este trabalho, cuja intenção é apenas um levantamento sumário da principal legislação nacional sobre educação rural, o conteúdo apresentado já permitem uma visão panorâmica.

Pela legislação educacional brasileira atual, com destaque para a LDBEN, a educação básica deve desenvolver o educando, com ressalva na “formação comum indispensável para o exercício da cidadania” e no fornecimento de “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22), sendo específica a finalidade de cada nível: educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Art. 29); o ensino fundamental “terá por objetivo a formação básica do cidadão” (Art. 32); o ensino médio deverá consolidar e aprofundar o ensino fundamental no que se refere, basicamente, à formação para o trabalho (“adaptação e flexibilidade a novas condições de ocupação”) e para a cidadania, bem como a possibilidade de o educando continuar estudando. Destaca-se, ainda a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico (Art. 35, incisos I, II, III). Apesar de um certo vazio pragmático e de uma indisfarçável tendência (e orientação) ideológica – sob os discursos de cidadania e trabalho –, em tese, são finalidades irrepreensíveis, mesmo para o meio rural.

Fala acadêmica (I) – É possível afirmar que em nenhuma outra época da história brasileira a educação rural teve tanto destaque quanto neste período de vigência da Lei 9394/96. Há, no

³³ O Plano Nacional de Educação não apresenta esta preocupação de forma universal. Cada nível de ensino é tratado em partes isoladas. Há uma ocorrência de “formação humana”, quando o PNE trata da formação de professores – magistério – que trabalharão com crianças (PNE, p. 12).

entanto, um descompasso considerável entre a plethora de legislação e programas³⁴ sobre e para a educação rural e as pesquisas acadêmicas sobre esta mesma realidade.

A educação rural, em primeiro lugar, apesar dos numerosos programas, projetos etc. desenvolvidos, sempre representou uma fatia muito pequena e mesmo marginal nas preocupações do setor público; em segundo lugar, os resultados obtidos (onde e quando foram obrigados) parecem revelar mais um ‘desfecho’ do processo de desenvolvimento das diversas comunidades do que uma ação verdadeiramente transformadora e, finalmente, em terceiro lugar, uma função ‘legitimadora’ da presença dos agentes neste contexto, seja como forma de encobrir ou desviar as atenções sobre o seu papel real (CALAZANS *et al.* 1981, p. 162).

Dentro do estudo sobre educação, a educação rural tem sido pesquisada de forma acanhada, esporádica e parcial. Embora a realidade rural seja um tema trabalhado por diversas áreas da academia – agronomia, ciências agrárias, veterinária e turismo, por exemplo – quando se trata de dissertações, teses e artigos de revistas acadêmicas, na área da educação, a realidade da educação rural, é um tema muito pouco discutido. Damasceno e Beserra (2004) fazem este levantamento e caracterização sobre o “estado da arte” acerca dos “Estudos sobre educação rural no Brasil” e identificam esta escassez, nacional, de produções de dissertações, teses e artigos na área. As autoras constataram, pelo Banco de Dissertações e Teses da Capes, que, de 1981 até 1998, do total de pesquisas defendidas (8.226), apenas 1,2% (102) versavam sobre educação rural.

[...] a proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação. Uma porcentagem dezessete vezes inferior à do número de habitantes no campo em relação ao da cidade, se tomarmos como referência os dados estatísticos do IBGE do ano 2000, de acordo com os quais a população rural representa 18,75% da população brasileira (*ibidem*, p. 77).

Para as pesquisadoras esta não-produção, chamada de “desinteresse pela educação rural” refletem os limites da “pressão dos movimentos sociais rurais sobre o poder público” (*ibidem*, p. 78), ainda que seja destacado um aumento no interesse, na última década, ainda há uma desproporção com relação a pesquisas em outras áreas.

[...] a porcentagem média de produção de dissertações e teses cai de 2,1%, na década de 1980, para 0,9% na década de 1990, o que revela o crescente desinteresse por esta área de estudos. Fenômeno semelhante é observado na produção acadêmica veiculada em revistas científicas [...]. Observa-se uma média de apenas dois artigos sobre educação rural publicados por ano. A publicação de livros, conforme pode ser conferido na bibliografia, também acompanha esta mesma tendência confirmando que a educação rural é considerada tema de menor

³⁴ Estes programas merecem uma análise à luz da crítica dialética, para que sejam desvelados seus motivos, execução e efeitos, de modo especial dos proponentes, executores e alunos. O Campus Universitário de Altamira – UFPA é um dos *campi* que desenvolve cursos financiados pelo PRONERA; convivo com as pessoas envolvidas e ministrei uma disciplina em uma turma de magistério, em Medicilândia, em março de 2005. A minha experiência me fez perceber uma grande distorção entre o que propõem os projetos – todos – e a sua execução, em nada difere da observação de Calazans *et al.* (citada abaixo), além de outras particularidades que, quiçá, sejam problemas somente da Transamazônica.

importância tanto pelo governo federal quanto pelas universidades e centros de pesquisa.

De um certo modo, a marginalização da educação rural revela-se também nas temáticas privilegiadas pelos estudos realizados, como observaremos a seguir, na discussão sobre os temas (*ibidem*, p. 77).

As autoras classificaram os trabalhos pelas seguintes áreas: Ensino fundamental (escola rural); Professores rurais; Políticas para a educação rural; Currículos e saberes; Educação popular e movimentos sociais no campo; Educação e trabalho rural; Extensão rural; Relações de gênero; e, outros (estes últimos sem nenhuma caracterização).

Sob o tema “Ensino fundamental”, a constatação é de que a linha geral de pesquisa versa sobre análise, discussão ou avaliação das “condições gerais do ensino e da aprendizagem na escola rural”, onde se manifestam problemas como: o planejamento da escola rural “a partir da escola urbana, a escola rural parece tão alienada do seu meio quanto o são também as escolas urbanas para as classes populares”. Em linhas gerais: “a escola rural é inadequada para o meio onde se insere”

Apesar de reconhecerem que a escola pública rural é limitada e precária, tanto as populações rurais pesquisadas como os estudiosos consideram que essa instituição tem papel fundamental na divulgação do saber universal para a população rural; devendo por isso ser avaliada e, sobretudo, ter sua função sócio-pedagógica e conteúdos curriculares redefinidos para que de fato venha a atender aos reais interesses dos grupos sociais a que se destina (*ibidem*, p. 79).

Os trabalhos caracterizados sob os temas “Professores rurais e Políticas para a educação rural” são pesquisas que contemplam “a ação do Estado, como instância formuladora de políticas educativas”, cuja tentativa é “dar suporte científico tanto à formulação de políticas quanto de programas educacionais adequados à realidade da população camponesa”. Realizam uma leitura da realidade escolar rural, bem como buscam “compreender a ação pedagógica realizada nesse contexto, enfatizando a formação do professor, sua prática pedagógica e suas condições de vida e de trabalho” (*ibidem*, p. 80).

Os temas “Currículos e saberes” são estudos sobre a distância entre “a realidade da vida rural e a escola rural; entre o currículo da escola rural e a vida da sua clientela”, temática própria da área de “Políticas para a educação rural”, como as autoras chamam a atenção. A constatação, nestes trabalhos, é a distância dos planejadores da educação em relação ao “público alvo” daquilo que planejam.

As pesquisas em maior número são as classificadas como “Educação popular e movimentos sociais no campo”. As autoras destacam duas características nesta linha de pesquisa: a busca, nesses espaços alternativos de educação, de “pistas para a solução dos problemas existentes na escola rural”; e a compreensão de que “a educação não se limita

apenas ao espaço escolar, mas está também presente nas diversas expressões da luta social e é justamente a participação nesta luta que cria as condições de produção e apropriação de um saber que permite uma compreensão transformadora da realidade” (*ibidem*, p. 80).

Os trabalhos que discutem a educação escolar rural e “educação do trabalho”, suas distâncias e aproximações, além da influência negativa ou positiva de uma sobre outra foram classificadas como “Educação e trabalho rural”.

As dissertações e teses classificadas como “Extensão rural”:

[...] discutem o problema da comunicação entre duas lógicas que se negam. A Extensão rural, concebida como alternativa instrumental à educação universal no campo, também se constitui num espaço de domínio do rural pelo urbano e apresenta basicamente as mesmas dificuldades da escola pública rural. Tanto uma como a outra convivem com o problema de inculcar no homem do campo um saber que não necessariamente lhe interessa ou do qual ele possa tirar proveito nas suas práticas sociais. Isto, claro, é completamente diferente de propostas alternativas elaboradas pelos próprios grupos sociais interessados e a partir dos seus interesses (*ibidem*, p. 81).

“Relações de gênero” envolvem as pesquisas sobre a mulher professora, a mulher camponesa e a educação rural. São estudos, segundo as autoras, mais recentes, inspirados nos novos movimentos e nas novas demandas sociais, pontualmente, no que se refere à condição feminina.

A totalidade destes trabalhos se caracteriza pelo caráter sócio-antropológico, sendo realizados “em geral por indivíduos ligados — por razões pessoais ou de ofício — às populações rurais. Em seu conjunto, porém, representam grande contribuição à compreensão da educação rural no Brasil” (*ibidem*, p. 82). É interessante, ainda perceber, que a maioria destas pesquisas, foi realizada no interior dos programas de pós-graduação da região sudeste e sul.

As pesquisas sobre educação rural na academia brasileira, conforme o trabalho das autoras são trabalhos caracterizados “em geral, pela adoção de uma perspectiva teórico-metodológica claramente política” que criticam os programas governamentais de implementação e trato da educação rural, por um lado, e “condescendência” para com “os projetos e experiências populares”.

Apesar dessas limitações, esses estudos são importantes porque trazem à tona aspectos da realidade nem sempre conhecidos pelos planejadores, embora saibamos que o conhecimento da realidade não oferece em si nenhuma garantia da sua transformação. Ou seja, não é por desconhecimento da realidade que as políticas sociais são precárias, mas porque os recursos públicos dirigidos ao trabalho e à sua reprodução são evidentemente limitados numa sociedade que se caracteriza pela exploração do trabalho pelo capital. Isso não significa que as massas trabalhadoras não possam, aqui e ali, e em função do seu poder de pressão, ampliar os seus direitos, mas não podemos esquecer que nesses tempos de políticas neoliberais as conquistas populares têm ficado cada vez mais restritas.

Esses estudos, portanto, denunciam fatos e apontam caminhos, mas não preenchem as tantas lacunas existentes no projeto de um conhecimento mais abrangente e mais profundo da educação rural ou educação no campo, como alguns pesquisadores e políticos preferem nomeá-la em função da abrangência exagerada e conteúdo político do termo rural (*ibidem*, p. 84).

Para superar esta “lacuna” as autoras apontam a necessidade de criação de “ações afirmativas” para incentivar a construção de conhecimentos neste campo, pelas agências de financiamento de pesquisa, por meio de concursos ou programas de pesquisa, a exemplo do que já acontece com a pesquisa sobre o tema da “Educação afro-descendente”.

Por fim Damasceno e Beserra (*op. cit.* p. 84) sugerem, além dos temas apontados acima, pesquisas sobre história da educação rural nas regiões brasileiras, estudos com dados quantitativos e qualitativos e “estudos etnográficos que ofereçam elementos para uma ação mais eficaz tanto do Estado quanto dos movimentos sociais”. Apontam, ainda, a necessidade de “organização de grupos de pesquisa” inter-regionais “que possam desenvolver estudos comparativos também ajudaria bastante a mudar favoravelmente o panorama do conhecimento sobre a educação rural no Brasil”, com vistas à “influenciar a realização de novas e mais adequadas políticas educacionais para o campo”.

Fala acadêmica (II) – Se, por um lado, a produção acadêmica é escassa no trato da educação rural, por outro, as pesquisas existentes em geral são críticas densas e apresentam um aprofundamento sério na identificação dos problemas cruciais desta realidade educacional. Pode-se afirmar que a não-presença de um significativo volume de produção sobre a educação rural é proporcional ao não-reconhecimento da realidade rural nas políticas públicas e pelas sociedades urbanas, de um modo geral.

Muitas das críticas formuladas contra o ensino formal oficial oferecido no meio rural – que se resume, basicamente, ao ensino fundamental menor –, partem do princípio de que este ensino é portador de características urbanas e não leva em consideração a realidade rural. Este argumento se tornou um discurso tão repetido que se colocou, como adversários, o meio urbano e o meio rural.

Uma rápida olhada no cenário populacional brasileiro justificaria a predominância do urbano sobre o rural. Irônica e verdadeiramente, em uma “democracia” em que a “maioria sempre vence”, não se vive uma situação estranha, afinal. Dos quase 170 milhões de

brasileiros, em 2000, mais de 80% residia no meio urbano³⁵. Uma tomada de depoimentos de quem trabalha com educação, no meio urbano, levaria, muito provavelmente, à conclusão de que a educação, no meio urbano, não atende à realidade deste meio. Os apelos sobre a necessidade de formular uma educação “voltada para a realidade dos educandos” ou que os professores precisam “conhecer a realidade dos seus alunos” aplicam-se à educação escolar, sem procedência na distinção do meio. Isso também demonstra que a educação rural, efetivamente, manifesta características urbanas, inclusive e principalmente naquilo que é problemático.

Leite (1999, p. 55-6) destaca sete itens sobre a problemática da escola rural, que transcrevo a seguir:

1. quanto aos aspectos sócio-políticos: a baixa qualidade de vida na zona rural; a desvalorização da cultura rural; a forte infiltração da cultura urbana no meio rural; a conseqüente alteração nos valores sócio-culturais camponeses em detrimento aos valores urbanos;
2. quanto à situação do professor: presença do professor leigo; formação essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; função tríplice: professora/merendeira/faxineira;
3. quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais;
4. quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como um valor sócio-moral;
5. quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos;
6. quanto às instalações físicas da unidade escolar: instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico;
7. quanto à política educacional rural: são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais.

E o autor conclui perguntando: “Desafio ou não, o questionamento permanece: para onde caminha a escola rural no Brasil?” (*ibidem*, p. 56).

Pode-se fazer o exercício de reverter estes sete itens, da educação rural, para a educação urbana, talvez para a educação como um todo. Os que trabalham e discutem educação, sem surpresas, chegariam à conclusão de que estes problemas podem ser verificados na quase totalidade da educação oficial, com algum atenuante aqui, ou ali. Notadamente, podem-se perceber, também, alguns estabelecimentos que tenham alcançado

³⁵ Pelo Censo de 2000 a população brasileira total era de 169.799.170, sendo 137.953.959 (81,24%) urbana e 31.845.015 (18,75%) rural (IBGE, 2002, p. 68).

algum grau de excelência, mas a situação geral estaria em muito contemplada no elenco de problemas acima. Os problemas detectados na educação rural são também alguns dos grandes problemas da educação urbana. Dependendo da região urbana, onde se situa uma escola, os problemas já são crimes da mais alta periculosidade. Não se trata, em absoluto, de minimizar os problemas da educação rural, mas de ampliar a análise, evitando erros, como o de se concluir que a educação rural é excluída dos interesses das autoridades, por exemplo. A educação urbana não é, nem profissionalmente, eficiente. A “educação urbana”, que na “dá certo” no meio rural, é a mesma educação urbana, também sinônimo de fracasso, no meio urbano.

O que se percebe é que os problemas levantados pelo autor se constituem na sua maior expressão como problemas da escola, associados ao funcionamento da escola rural os quais são vistos e discutidos pelas leis e programas de governos.

O exercício de entendimento dos problemas da escola rural, de uma forma geral, será o exercício para desvendar e entender os problemas rurais da sociedade. O meio rural brasileiro é em última – e talvez fosse mais justo dizer: “em primeira” - análise, a sociedade brasileira que vive no campo. Não seria correto atacar os problemas da escola rural sem compreendê-los no contexto da “sociedade rural” como uma sociedade marginalizada em muitos aspectos pela “sociedade urbana”. Não se trata de colocar uma sociedade contra a outra – as duas são apenas partes da mesma sociedade – mas de perceber que a cisão criada e sustentada ao longo da história não é justa, mas existe. Os problemas da escola rural são simples se comparados com os problemas de ordem estrutural que influenciam esta escola. Por isso é preciso “tentar relacionar a prática educacional no meio rural com a prática social mais ampla, determinada pela direção tomada pela sociedade brasileira” (CALAZANS *et al.*, *op.cit.*, p. 161-2). Percebe-se aqui uma característica comum dos estudos sobre educação rural, qual seja: o estado negativo da educação no meio rural. As pesquisas sobre a educação rural são quase na sua generalidade um estudo sobre a má situação em que ela se encontra; em segundo lugar, confirma-se o fato de que os problemas da educação rural não são problemas da escola rural, ainda que eles se manifestem nesta escola, as origens deles nem passam perto da escola. É em virtude do aspecto negativo da educação rural e dos problemas que extrapolam, mas se manifestam também na escola, que decorrem as muitas propostas de re-arranjo de “educações para as populações do campo”. Estas são implementadas, sistematicamente, pelos mais diversos governos e organizações do país.

As propostas apresentam explicitamente objetivos genéricos que incorporam diretrizes, declarações de intenções ou finalidades que se repetem de

programa a programa. É provável que uma análise específica deste aspecto reflita o que todos reafirmam pretender:

- promover o desenvolvimento das comunidades rurais;
- integrar as populações rurais e torná-las participantes do desenvolvimento local regional e nacional;
- suscitar a participação das populações no desenvolvimento integrado de seu meio;
- tornar a educação um meio de ajudar as populações rurais a encontrarem os seus próprios caminhos (*ibidem*, p. 175).

Ou seja, o campo precisa de ajuda salvadora e se acredita que se vai conseguir resolver os problemas da escola, na escola.

As grandes dificuldades no campo estão associadas à falta de recursos urbanos, no meio rural. Na escola rural faltam quase tantos “elementos didáticos”, quanto na escola urbana. As escolas e as salas de aula são tão austeras em um, quanto em outro ambiente. O que faz grande diferença é o que é externo à escola³⁶. A proximidade a comércios, livrarias com materiais didáticos e meios de reprodução de textos, praças e locais de esporte e passeios, meios de transporte, recursos de comunicação de massa e tecnológicos enfim, o que é urbano, tende a alterar significativamente o desenvolvimento educacional escolar. Para o meio rural estas questões quase nunca são apontadas como decisivas. A quase totalidade dos estudos e propostas educacionais para esta realidade se apressa em destacar o aspecto do trabalho agrícola ou agropecuário. Se se pensa em educação rural se pensa em trabalho, envolvendo discussões sobre calendário, sazonalidade do trabalho dos pais e sua influência na vida dos alunos e direcionamento da educação escolar para a atividade econômica dos alunos, na vida rural. Esta realidade tem sido cada vez mais presente no meio rural em virtude da expansão dos grandes empreendimentos capitalistas que exigem um “treinamento profissional rural” (*ibidem*, p. 165³⁷).

Esta situação não é algo curioso; apenas demonstra que a escola rural está sendo conduzida para a “serventia” para a sociedade do capital que lhe outorga existência.

O desenvolvimento das comunidades agrárias nos países capitalistas é um processo exógeno e fruto da subordinação da agricultura ao modo de produção capitalista – MPC.

Assim sendo, o processo educativo levado a efeito neste meio tem uma função ‘retificadora’ na medida em que prepara estas populações para enfrentar de forma mais adequada o processo de subordinação do MPC, ou, o que é mais comum, sua expulsão pura e simples, sendo o êxodo rural, o trabalho volante (os bóias-frias)

³⁶ Estou considerando, aqui, aquelas escolas em que há salas de aulas; não ignoro a inexistência de salas quando faltam escolas, nem aquelas graves situações, comuns na Amazônia, de salas de aula embaixo de árvores ou em tapiris (barracos com telhados de palha e sem paredes), onde as carteiras são troncos ou o chão mesmo. Estas últimas situações poderiam ser avaliadas como estando “abaixo da linha da pobreza” padrão que é uma sala de aula “normal” (carteiras, paredes, quadro, janelas, porta, mesa do professor). Em muitos casos, inclusive com esta “sala de aula padrão”, a sala é a escola e não se tem quintais, sanitários, cozinhas ou sala de administração.

³⁷ Cito o trecho dos autores: “A expansão das grandes empresas capitalistas no campo vai criando um novo tipo de programa educacional para as áreas rurais: o treinamento profissional rural” (*ibidem*, p. 165).

suas expressões mais simplificadas. Neste processo, a ação educativa exercida não se processa como modificadora da realidade, mas como elemento de consolidação desta realidade. O processo educativo (tradicional) busca mudar a mentalidade daqueles que lhe são submetidos para que melhor se adaptem à situação vigente, sem procurar exercer qualquer modificação neste processo, em função dos problemas e necessidades das populações atingidas (*ibidem*, p. 163).

A situação social acaba sendo referendada pela educação escolar – leia-se: “ação do Estado no processo de desenvolvimento capitalista” inclusive com a “implementação de elementos desagregadores e potencialmente geradores de crise a longo prazo” (*ibidem*, p. 163).

Para os autores do texto “Questões e contradições da educação rural no Brasil” o papel da escola rural brasileira tem sido o de reprodução das relações sociais de produção da própria sociedade quando: “contribui para formar a força de trabalho; contribui para inculcar a ideologia hegemônica, pelo mecanismo das práticas escolares; contribui para reprodução material da divisão em classes; e, contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação” (*ibidem*, p. 182).

Na base desta educação está colocada (como discurso de convencimento) a necessidade de modernização do campo, que sob a ótica do capitalismo se encontra atrasado. Tal atraso é assim caracterizado na relação com uma situação atualizada do capitalista. Os agricultores são qualificados como pré-capitalistas, porque ainda não estão adaptados às inovações e ajustes de produção regida pelos ditames da produtividade, lucratividade e competitividade. Para Calazans (*et. al.*) esta é uma visão etnocêntrica, pois os educadores e formuladores de políticas educacionais para o meio rural valorizam a sua situação, como a melhor situação, e os agricultores ainda não a alcançaram, por isto precisam “evoluir”, ou seja, precisam se submeter.

A ação educativa implícita nos programas e projetos desenvolvidos nas áreas rurais do Brasil partem de uma falsa noção do que costuma chamar-se de ‘atraso rural’. Para os formuladores desses programas, o ‘atraso rural’ se referiria àquelas regiões caracterizadas pela agricultura de tipo pré-capitalista. Desta falsa concepção decorre como consequência natural falsas soluções em termos de proposta: educação rural. A educação rural é vista pelos formuladores como sendo um processo pedagógico que visa transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações no setor agrícola.

O ‘atraso rural é, também uma concepção etnocêntrica, pois parte de valores da pessoa que julga (*ibidem*, p. 164).

Ou seja, o falso problema não é um problema dos agricultores e populações rurais, mas de agentes externos dependentes, em algum setor, destas populações e de seu trabalho (atividade econômica). Em uma definição de camponês na Internet se lê: “‘Camponês’ é o indivíduo que vive e ou trabalha no campo, aquele que pertence a um grupo social formado

por pequenos fazendeiros e trabalhadores rurais de baixa renda³⁸”; na “Pedagogia da Esperança”, Freire (2005, p. 49) relata sua fala com camponeses da Zona da Mata de Pernambuco:

- Por que seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.
- E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?
- Por que eram camponeses como nós.
- E o que é ser camponês?
- É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.
- E por que ao camponês falta tudo isso?
- Porque Deus quer.

Poder-se-ia levantar ainda as inúmeras expressões que corroborem esta concepção, mas basta compreender que, se por um lado, é um falso problema criado por estes agentes externos, por outro, já é uma auto-visão do próprio camponês, aí se tem um problema de verdade, pois ninguém quer se assumir e permanecer como atrasado. Isto justificaria, também, porque estas populações rurais admitem tudo quanto é tipo de “educação” que lhes é oferecido sob quaisquer promessa de progresso e desenvolvimento, ainda que não se perceba que:

[...] a educação não tem o poder de mudar as estruturas agrárias. O que ela consegue fazer, nesse caso específico, é desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura. Na verdade, a educação, ao desagregar as populações rurais transforma-se na ponta de lança da invasão capitalista do campo.[...]

A educação (*latu sensu*) não é uma panacéia. Não possui as funções mágicas apreoadas pelos tecnocratas, transforma-se em falsa solução uma vez indicada para resolver um falso problema, o chamado ‘atraso rural’ (CALAZANS *et al.*, *op. cit.*, p. 164; 6).

A educação transforma-se em remédio para todos os males; é posta como uma atividade messiânica que tudo pode. Para tornar esta ação possível e aceitável é preciso demonstrar que a escola tradicional é um fracasso; cria-se desconfiança, aversão e desinteresse, ou seja, um chão fértil para a novidade, para uma educação diferente. A novidade nunca é questionada, apenas louvada. Mas o novo apenas reproduz o velho, remaquiado. A estrutura social que produziu o ‘atraso’ permanece intacta e “como uma avalanche, os programas são ‘despejados’ em uma determinada região, simultânea ou sucessivamente, sem que seus efeitos sejam cientificamente avaliados”, concluem os autores (p. 167). Tanto para a educação levada para o meio rural, quanto as políticas públicas, de orientação capitalistas as necessidades das populações rurais não estão a balizar seus rumos. A análise da realidade feita pelos autores desvela e confirma o que prediz a LDBEN (Art. 28, I), que a educação rural deve adaptar seus conteúdos “às reais necessidades [não

³⁸ (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Campon%C3%AAs>>, acessado em 26 de abril de 2004);

“necessidades reais”!] e interesses dos alunos da zona rural”, quando se sabe que nunca são ouvidos estes alunos.

Polan Lacki escreve um artigo com o sugestivo título: “A escola rural deve formar solucionadores de problemas³⁹”. O artigo inicia com a citação da fala do Presidente do Banco Mundial, James D. Wolfensohn, na qual o conhecimento é destacado como sendo mais importante do que o capital.

Estamos acostumados a pensar no capital como o fator de produção escasso e na sua transferência como o instrumento fundamental de crescimento. O conhecimento é agora tão, se não mais, importante fator no desenvolvimento e esta situação tende a intensificar-se. No próximo século, a aplicação e acumulação do conhecimento dirigirão os processos de desenvolvimento e criarão oportunidades sem precedentes para o crescimento e a redução da pobreza. Mas existem riscos significativos de incrementar as desigualdades entre e dentro das nações (*ibidem*; texto com correções).

O Presidente do Banco Mundial destaca o binômio clássico do capitalismo: para se ter capital é necessário saber empregá-lo, para continuar tendo e produzir ainda mais. O discurso humanista chega a encobrir, pelo menos não diz expressamente que a intenção é de reprodução e acumulação do capital. Lacki concorda com Wolfensohn, acrescentando que:

Em alguns setores do mundo rural latino-americano, entretanto, estamos perdendo tempo e oportunidades, ao continuar:

- superestimando a importância do crédito e coincidentemente de todos os outros fatores externos que os agricultores não podem controlar, tais como as políticas, as leis, a falta de subsídios e proteção interna, o excesso de subvenções e barreiras externas, o valor do dólar, o preço do pedágio, etc. e
- subestimando a importância estratégica de proporcionar aos produtores rurais o insumo que mais necessitam; ou seja, o conhecimento porque este sim lhes permitiria praticar uma agricultura muito mais eficiente; e graças a esta solução realista, tornar-se muito menos dependentes e vulneráveis a aqueles fatores externos que, por mais desejáveis que sejam, infelizmente estão fora do seu alcance e manejo (*ibidem*; texto com correções).

A importância maior do conhecimento ou do capital é uma disputa, pelo menos, incorreta; nem o capitalismo permite esta separação. Lacki defende o agricultor inserido na lógica do mercado capitalista e busca fundamentos para a existência “emancipada” do agricultor frente aos governos e às agências de crédito e subsídios. O que parece óbvio é que uma autoridade capitalista, como o Presidente do Banco Mundial, defenderá o conhecimento acima de tudo afinal capital não lhe falta, mas se empenhá-lo em “mãos incapazes” o seu retorno e o seu lucro estarão comprometidos. Perceba-se que o Presidente não nega créditos,

³⁹ Texto de 2001, disponível em: <<http://www.agronline.com.br/artigos/artigo.php?id=16>>, acessado em 26.04.2004. O autor é pesquisador da Organização das Nações Unidas para a fome e o desenvolvimento da agricultura; escreveu outros artigos: “O que pedem os agricultores e o que podem os governos: mendigar dependência ou proporcionar emancipação?”; “Como enfrentar a crise da agricultura: lamentando os problemas insolúveis ou resolvendo os problemas solucionáveis?”; “Rentabilidade na agricultura: com mais subsídios ou com mais profissionalismo?”, que podem ser acessados através do endereço acima.

mas fornece elementos para que eles sejam empregados: precisa-se de um conhecimento adequado.

Lacki, querendo ser honesto com os agricultores, afirma então que eles terão de ser cada vez mais eficientes e contar cada vez menos com a ajuda dos recursos externos. “Estas ajudas externas são tão improváveis que agora só nos resta a alternativa de proporcionar às famílias rurais as “ferramentas do saber” e dizer-lhes com realismo e honestidade, que elas mesmas terão que resolver os seus próprios problemas” (*ibidem*). Ou seja, se Wolfensohn ainda conseguia expressar algum verniz humanista em sua fala, Lacki desilude sentenciando a necessidade de uma espécie de “salve-se quem puder”, porque as coisas vão ficar piores. E corrige: “Ser eficiente já não é uma vantagem mas sim um requisito”. Neste sentido toda a legislação nacional e os programas de educação rural analisados por Calazans *et al.* (*op. cit.*) corroboram a educação rural brasileira está no caminho certo.

Orientando a educação escolar rural – O desejo de desenvolver uma educação que mantivesse os filhos dos agricultores com a totalidade da sua realidade de vida fez com que se inaugurassem várias Casas Familiares Rurais (CFR’s) no Pará, a partir da Transamazônica. Pode-se admitir que a CFR e a pedagogia da alternância sejam adaptáveis a várias realidades, não só no que se refere à especificidade do trabalho rural, mas ao que se refere às diferenças regionais e nacionais. Por este motivo a pedagogia da alternância se encontra implementada em vários países, nos cinco continentes. Junto a isso, a pedagogia da alternância, sustenta os mesmos objetivos de formação integral humana, formação técnica, contenção do êxodo rural e escolaridade dos jovens agricultores, dentre os mais importantes. Assim, a CFR pode estar situada em um país com alto grau de desenvolvimento agro-técnico ou em um país de práticas agrícolas rudimentares, mas é uma CFR pelo desenvolvimento da pedagogia da alternância e de seu arcabouço pedagógico-instrumental.

Estas CFR’s, que participam de uma organização internacional⁴⁰ e são, também, internacionalmente, prescritas, constroem e vivenciam, por causa disso, a cada dia, uma realidade universal e particular. Universal pela organização mundial; particular, porque

⁴⁰ São duas as organizações internacionais: a *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales* – AIMFR, dedicada às experiências de *Maison* originadas na França (Lauzun, 1935/7); o outro reúne todas as experiências de desenvolvimento da pedagogia da alternância, independente de filiação com as *Maison* francesas ou não, a *Solitarité Internationale des Maisons Familiales Rurales* – SIMFR. As duas serão apresentadas no capítulo específico sobre a CFR: “Casa familiar Rural: origem, estrutura e funcionamento”.

trabalham temas e especificidades, no interior e do interior da realidade local onde estão instaladas e primam por isso, como uma espécie de *conditio sine qua non* de sua existência.

Do trabalhar dentro da realidade e a partir da realidade há uma distância. Apoiar-se nos conteúdos próprios da realidade, verbalizá-los, discuti-los e partilhá-los pode manifestar tanto o “dentro da realidade” quanto o “a partir da realidade”.

Um modelo preestabelecido de educação pode ser introduzido dentro de uma realidade sem transpô-lo significativa e verdadeiramente. Da mesma forma que uma metodologia pode se apresentar como inovadora e produzir o já existente, apesar de alguma novidade nos procedimentos. Mas algo parece universal: toda forma de educação provoca mudanças e, no seu desenvolvimento, sempre criará uma realidade diferente da qual encontra. O que merece destaque é o que de diferente produz, a forma como produz, seus objetivos e grau de abrangência, principalmente no que se refere a pessoas.

No que diz respeito à CFR é interessante perceber alguns pontos: o “ser agricultor” não depende, historicamente, da escolarização; a verbalização de questões locais não significa teorização, propriamente dita; a formação integral humana deve transcender a quilo que é, meramente, possível; uma proposta de educação integral deve transcender a formação profissional, deve produzir cultura no seu sentido amplo e estrito. Em uma realidade, humana e quotidianamente desgraçada, quem se propõe à formação integral humana há que envidar esforços na direção do, aparentemente, impossível de forma clara e contundente.

A pesquisa de Leite (1999) mostra que a educação rural no Brasil, no período da ditadura militar (1964-1985), obedeceu a modelos educacionais norte-americanos, cuja intenção era fazer do agricultor brasileiro, “um ‘*farmer*’ norte-americano do pós-guerra”. Neste aspecto, o extensionismo rural foi não só protagonista, como financiado por organismos e governo americanos, no Brasil (*ibidem*, p. 33-36).

O trabalho do extensionista, já devidamente programado e preparado, jogou contra a parede a dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando o que a educação formal realizara até então. [...] Nesse contexto constatamos a penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cujos vencimentos eram subsidiados por entidades como a Inter-American Foundation ou a Fundação Rockefeller (*ibidem*, p. 36; 42).

Historicamente a educação específica para o meio rural tem sido implementada para a formação de mão-de-obra agro-pecuária, inserção no mercado pela relação capital-trabalho, para conter o êxodo rural, bem como para a contenção do “expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas” (*ibidem*, p. 41). Apesar de se apresentarem sob novos textos e contextos, a maioria das inovações em educação que hoje se propõem a respeitar a condição

dos (e de) “filhos de agricultores”, se pautam pela condição profissional destes jovens. A hegemonia dos temas técnicos no plano de formação das Casas Familiares Rurais é um exemplo claro disso. Quando se trata de formação cultural, além da ausência, encontrar-se-ão desculpas como: para que o agricultor precisa saber disso? Ou: isso é educação urbana, nós estamos no meio rural e somos agricultores!

A condição profissional – o trabalho como atividade econômica - se torna “mestra” na definição de parâmetros desta educação, cujos objetivos também se alinham a esta perspectiva de qualificação de mão-de-obra para a atividade econômica.

Talvez se possa pensar que seja uma opção do agricultor uma formação nestes termos, mas não seria interessante pensar também que o agricultor gostasse de dominar as letras, arte, filosofia, sociologia, poesia, línguas e ciência? A liberdade do agricultor parece negada, inclusive nas “boas intenções”. Os formuladores de programas educacionais para o campo se comportam como portadores de *intelligentsia*; julgam saber e ter, “na ponta da língua”, o que querem e o que pensam os agricultores, as crianças, os jovens, os educandos etc., sem nem ter tido um contato, muito menos ter “baixado os ouvidos” para perceber a sua voz. Para estes *experts* cultura o agricultor não ultrapassa o cultivo da terra, donde se admite pensar que o espírito se cultiva o suficiente, pela via do aprimoramento técnico para a atividade econômica. A vida plena seria comparável ao mais perfeito, diga-se: lucrativo, exercício da atividade produtiva, cujo produto é expropriado pelo capital, por meio do qual se empobrece material e espiritualmente as pessoas, já reduzidas a uma mera condição numérica nas estatísticas produtivistas.

O funcionamento das *Maison*, na França, parece um pouco mais correto ao oferecer uma variedade de profissões necessárias à condição de agricultor como a mecânica, marcenaria, eletricidade, culinária; no Brasil a maioria das Casas se resume à formação agropecuária, com algumas alternâncias sobre associativismo, computação e saúde – em geral saúde da mulher e doenças sexualmente transmissíveis (DST).

A história da educação rural no Brasil pode nos mostrar que seus objetivos não têm sido muito diferentes do que “tornar alguém um igual aprimorado”, ou seja, reduzido à condição produtiva, o agricultor precisa receber aprimoramentos para este exercício. Mas o trabalho do agricultor não é a única coisa que o define como agricultor, ainda que a história e a sociedade possam ter cimentado esta idéia e realidade. A estranheza com a cultura “acadêmica” – com as letras, ciências e seu instrumental, línguas e discussões teóricas, por exemplo –, é uma realidade sustentada sem justificativa, humanamente plausível. A posição

de Marx e Engels (1998, p. 28-9), neste aspecto, já na “Ideologia alemã⁴¹” era muito mais “integral” do que as propostas educacionais rurais contemporâneas, cujo foco principal é a atividade econômica.

[...] a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência; ao passo que, na sociedade comunista, em que cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições, a meu bel prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador ou crítico.

O exercício do “bel prazer” e da “regulamentação da produção geral pela sociedade” continuam uma utopia - talvez hoje mais distante do que na época dos autores - continuando a imperar a especialização obrigatória e exclusiva em uma atividade econômica, no interior da qual a liberdade humana é uma ilustre ausente, da qual já nem se sente falta: a busca desesperada pela sobrevivência tornou o pensamento sobre a liberdade um luxo inatingível.

Uma questão que envolve a educação formal, de modo especial, nos níveis infantil, fundamental e médio é o que, ou quem se quer formar, com esta educação? O “que” se refere ao *telos* e o “quem” faz menção sobre a pessoa com quem se trabalhará no processo educacional e suas condições de toda ordem. Ou seja, parece que falta “um aonde chegar”. Esse não é um questionamento específico da educação rural, mas da educação, independente do seu espaço geográfico, do tempo histórico ou do nível. Esta pergunta pelos objetivos da educação, poderá ter respostas para um plano geral e respostas para um plano específico, ou seja, objetivos gerais e objetivos específicos. A educação caminha: mas para onde?

Algumas queixas, dentre os que trabalham com a CFR, giram em torno da utilidade prática da educação. Criticam conteúdos “que não servem para nada na vida do agricultor”. Entendem que a educação de servir – imediata e praticamente – para algo. Admitem que a educação, ofertada no meio rural, está presa a um urbanismo, sem nexos com a realidade rural, por isso não serve para formar o agricultor.

Na relação com a formação do agricultor, a educação rural, tal como a oferecida pelo Estado brasileiro, é um problema maiúsculo, se a sua intenção é formar o agricultor. Polemicamente, este não é o objetivo, específico, da educação oficial hoje, no Brasil. A educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho” (BRASIL/Lei 9394/96, Art. 2º).

⁴¹ Redação concluída entre 1843 e 1846 (Marx e Engels, 1998, p. XIV).

Entende-se que a “qualificação para o trabalho” não signifique, no ensino formal oficial, a formação para ser agricultor, nem mecânico ou técnico em computação. No que prescreve a Lei, somente o ensino médio é quem terá como finalidade: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL/Lei 9394/96, Art. 35, II), ainda assim, sem se estabelecer o princípio da profissionalização.

A LDBEN, que “disciplina a educação escolar”, estabelece, para a educação, as finalidades de desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Lei 9394/96, Art. 1-2). Em todo o termo da Lei se percebe a manutenção destes propósitos. Em primeira vista, sem investigar a ideologia que sustenta e os interesses não explícitos, não se pode discordar que, estes três pontos, podem ser objetivos comuns a qualquer educação no Brasil, quiçá no mundo. Mas o grande problema é que há ideologias e interesses não explícitos que sustentam o termo da lei e, na prática diária da educação, interferem de tal forma que, do prescrito ao realizado, há mais estranheza e contradições do que efetivações. Como legislação nacional, que pretende abranger e “dar respostas” à enormidade de um país-continente, às múltiplas culturas e especialidades da população, a LDBEN corre o risco do vácuo, de cair numa abstração de objetivos, e não produzir resultados satisfatórios. Os objetivos estabelecidos, se não são concretizados, não passam de obras belas e estéreis. O prescrito, não raro, é abandonado, de tal forma que nem a interpelação judicial lhes consegue recobrar o cumprimento. Abandonam-se objetivos e escolas, um é conseqüência do outro.

A escola no meio rural é tão abandonada quanto o meio rural, cuja produção se mantém nos limites da produção familiar: pequenas propriedades, comunidades pequenas, grande isolamento em relação aos centros urbanos, ausência quase extrema de implementos tecnológicos, trabalho físico com longas, árduas e pouco rentáveis jornadas de trabalho, ou seja, o problema da escola rural não é só um problema da educação, mas uma situação abrangente. Em um levantamento⁴² (Diário de campo, p. 135-6) sobre as piores coisas na vida de agricultor, na Transamazônica, os jovens da CFR destacaram:

Faltam boas propostas do governo para os agricultores; (primeiro) falta de estrada e transporte; as estradas que são muito ruins; falta de conhecimento da agricultura; falta de conhecimento como trabalhador na agricultura; a falta de valorização dos produtos agrícolas; não tem saúde e, se adoecer, pode morrer no travessão; não ter um salário; os atravessadores; falta de assistência técnica para

⁴² Questionário aplicado na CFR de Medicilândia, em abril de 2003. Os pontos citados, a seguir, foram apenas extraídos das respostas dos jovens e, a redação, foi adaptada por uma questão ortográfica e didática.

produzir na agricultura; falta de estradas e vicinais; falta de crédito e incentivos; falta de políticas voltadas para melhoria de escoamento de produtos; falta de créditos voltados a produção da agricultura familiar – assistência técnica – educação rural – de verdade; a resistência (do agricultor) à tecnologia, ou seja, pensa que sabe de tudo sobre a agricultura; excesso de trabalho; falta de perspectiva e discriminação da classe.

É neste cenário social, de dificuldades extremadas que, amiúde, se situa a educação rural na Transamazônica (e em muitas localidades rurais do país). Notadamente a educação não é responsável por resolver esta gama de problemas, mas tem o seu espaço, suas responsabilidades e possibilidades, dentro deste cenário, para torná-lo um outro cenário. E, para assumir espaço, responsabilidades e possibilidades, a CFR estabelece, como objetivos gerais: o desenvolvimento global do meio rural, por meio da formação integral humana e técnico-profissional; e específico: formar o agricultor.

Neste aspecto, a CFR se propõe a ser uma educação no meio e para o meio rural, de tal forma que até “as condições materiais da instalação da CFR devem acompanhar as condições de vida dos agricultores” a “fim de evitar que a CFR se torne estranho para o meio” (GILLY, Manual Nº. 1, p. 04). E é desta forma que a CFR limita a sua linha de atuação: não é uma forma de educação, apenas, mas uma forma de educação para formar agricultores, ou seja, que se destina a ser uma educação: “para o meio rural: jovens” que “queiram ser produtores rurais” (*ibidem*, p. 14). É uma formação técnica agrícola associada aos conteúdos gerais do currículo oficial. Semelhante à legislação (LDBEN), na CFR estão contemplados os objetivos de pleno desenvolvimento do educando e qualificação para o trabalho, embora a LDB ainda trate da cidadania, a CFR destaca o objetivo de desenvolvimento e o de formação do agricultor⁴³.

Um conceito – No debate “Educação – para quê?”, Adorno (1995, p. 139) sugere que se debata “Formação – para quê?” ou “Educação – para quê?”, deixando claro que educação e formação se assemelham. Neste sentido não há como separar Educação e Formação, como se

⁴³ Embora ambos os documentos tenham sido construídos, a primeira vista, independentemente, estabelece-se uma situação de conflito onde a LDBEN quer a “cidadania” e a CFR a “formação do agricultor”, inclusive para evitar que ele vá para a cidade. Geograficamente, nem assim o agricultor será um “cidadão”. Cidadania tem seu radical no nome “cidade”, o que é colocado muitas vezes como oposto de rural e, significativamente, nos documentos da CFR, quase não se percebe a expressão “cidadania”. A LDBEN quer formar o cidadão, dar-lhe condições para exercer a sua condição de, etimologicamente, morador da cidade; ao passo que a CFR quer formar o agricultor, naquilo (e, às vezes, somente naquilo) que o faz um morador do meio rural.

fossem duas categorias diferenciadas. “Formação cultural” também é uma expressão comum em Adorno⁴⁴ e amiúde sugere Educação.

Em Adorno, mais do que o aspecto escolar, chama a atenção a associação da educação com o crescimento do nível cultural das pessoas. “[...] formação nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 389). Esta apropriação subjetiva da cultura produziria a emancipação, autonomia e racionalidade humanas e humanamente dignas. Acrescente-se, como consequência desse crescimento cultural subjetivo, o desenvolvimento cultural da sociedade, como um coletivo que se encaminha para a formação de “um sujeito global consciente de si mesmo” e, da formação deste sujeito, depende a existência da própria humanidade (cf. ADORNO, 1995a, p. 38).

O conceito de formação se emancipou com a burguesia. Caracteres ou tipos sociais do feudalismo, como o ‘fidalgo’ e o ‘gentleman’, e especialmente a antiga erudição teológica, se despiram de seu ser tradicional e de suas determinações específicas e se emanciparam das unidades vitais de que, até então, tinham estado impregnadas. A formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma, foi devolvida purificada aos homens. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. Esta, porém, ao mesmo tempo se desentendeu dos fins e de sua função real, como, de certo modo, ocorre radicalmente, por exemplo, com a estética kantiana que defende uma finalidade sem fim. (ADORNO, 1996, p. 391).

Desde os primórdios da burguesia, com quem “o conceito de formação emancipou-se”, se pretendeu com a formação o cultivo do espírito expressado em bons hábitos (hábitos civilizados) do indivíduo e a sua correspondência com “uma sociedade burguesa de seres livre e iguais”. A “limpeza” no conceito de formação foi o grande avanço da burguesia, reconhecendo a necessidade da formação para uma sociedade livre, autônoma e sem medos. Ao mesmo tempo, no entanto, a realização da formação se dissocia de sua finalidade. Esta “desconciliação” não foi acidental, nem desprovida de finalidades tão racionais quanto a racionalidade que limpou o conceito.

A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes*. Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e se faz ideologia. Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo. E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na

⁴⁴ A frequência desta expressão pode ser observada na palestra “A filosofia e os professores” (ADORNO, 1995, p. 63, 64, 66, 67) cujo significado sempre indica uma aceção ampla de Educação.

finalidade da formação cultural. Nesse sentido, nem se pode denunciar que ela, sozinha, não garante uma sociedade racional (ibid. p. 392).

Para o autor a formação acaba se efetivando de forma dialética como o esclarecimento que a elegeu fundamental para a sociedade (HORKHEIMER E ADORNO, 1985), pois significa esclarecimento. Realizou-se uma formação instrumental, que seria apenas um dos aspectos da formação (útil, pragmático), abandonando-se a formação em sua “totalidade concreta” - tal como se pode compreender na leitura de Kosík (1995, p. 13-39). A sua necessidade para uma sociedade autônoma foi substituída pela realização de vantagens (lucro) na guerra concorrencial de todos contra todos. A “situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração” já nem consegue mais ser concebida, nem como utopia. Sobrou o empobrecimento da formação que entregou “à prática dos fins particulares” obedecendo aos ditames dos que aprenderam a tirar proveito do trabalho (dos outros) “socialmente útil”. Esta concepção de trabalho está submetida (reduzida) a noções capitalistas de mais-valia, alienação, atividade econômica, exploração e estratificação social, que fere radicalmente o que se pretendia com a formação: autonomia e lucidez. No final o que se perde não é a formação, mas a humanidade; a despeito do que cada um pode, individualmente, sustenta-se o desespero individual e a necessidade objetiva de adaptação, quase incondicional ao que é socialmente estabelecido, uma “alienação da sociedade em relação a si mesma” (cf. ADORNO, 1995, p. 36). Mesmo a não-formação realizada, acaba tendo um efeito coletivo. Se se podia pensar que a lucidez de cada indivíduo resultaria na lucidez do coletivo, efetivou-se a dominação individual, que resultou na dominação, em diferentes formas e graus, coletivos e não há – quase – como escapar: “Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se ao cadinho do eu coletivo” (ADORNO, 1995, p. 44).

As pessoas ainda podem viver, mas como instrumentos no interior de um processo de formação (socialização) que elas mesmas já não administram com autonomia. Ao invés da formação se preferiu a formação técnica, que molda as pessoas para a utilidade social, fazendo-as instrumentos mais caros ou menos custosos. Horkheimer e Adorno (1985, p. 20) escrevem, no “Conceito” (de Esclarecimento), “o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’ mas a ‘*operation*’, o procedimento eficaz”, que se aplica tanto ao esclarecimento que não se efetivou, quanto à formação, realizada de forma reduzida, ainda assim ideológica e socialmente útil.

Se se pode falar de formação, em um sentido amplo e irrestrito, como se pretende com a expressão “formação integral humana”, pode-se falar de uma formação específica, como a formação para a pragmaticidade da existência, a formação científica, a formação alimentar etc. Esta especificidade não é um absurdo e nem pode ser relegada, ela é condição imprescindível para a existência humana. O que se coloca como má-realidade e que precisa ser superada é a redução, ideológica, daquela formação, ampla e irrestrita, sob qualquer aspecto. Em Kosík (*op. cit.*) poder-se-ia admitir que cada formação específica corresponderia à chave para o acesso aos muitos mundos nos quais vivemos: “O homem vive em vários mundos mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outros (*sic!*) sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade” (p. 29).

A formação não se efetivou, plenamente, como formação cultural, mas como colaboradora da sociedade existente. De alguma forma, a pseudoformação é um subproduto da formação que se realiza como discordância do seu próprio conceito, por isto “nem se pode denunciar que ela, sozinha, não garante uma sociedade racional” porque ela, a formação, já não depende nem se realiza somente por si. Rompida com seu conceito e impedida de uma “relição⁴⁵”, submete-se ao socialmente vigente, dominada pela exclusividade da adaptação ao real “O princípio de ajustamento à realidade é dado como certo” (HORKHEIMER, *op. cit.* p. 19). Se a ideologia da sociedade prioriza a hierarquia e o *status*, a partir do processo de produção e de produção de lucro faz, também, com que todas as instituições sociais se orientem por este cânon (cânone). Esta formação, apocopada, que se arroga ser a única verdadeira, excluindo com desprezo a possibilidade de uma outra e mais ampla, simplifica a realidade e os feitos culturais, como se tudo fosse uma questão de relação numérica. A realidade e a cultura são sempre maiores do que qualquer teoria e a tentativa de submeter a realidade reduzindo-a a uma teoria é uma atitude arbitrária que aleija não só a realidade, mas a vida toda que se desenvolve nesta.

Adorno (1996, p. 389) adverte sobre o duplo caráter da cultura – o que “remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação”. A semiformação não é a não-formação, mas a formação apocopada, de forma propositada, restrita a aspectos da formação como se fosse

⁴⁵ A expressão sugere “religião” que, na doutrina católica é sempre traduzida como *re-ligare*, ligar de novo, religar o homem e Deus; no entanto a expressão que mais se aproxima seria *religatio* que significa o “atamento” (das videiras) ou reconciliação: *reconciliare, reducere in pristinam gratiam*, que poderia ser traduzido como o que se reduz ao seu princípio, ao seu estado anterior gratuitamente, sem motivos. *Gratiam* poderia ser traduzido, também como, reconhecimento; daí a formação se realizaria novamente com seu conceito “por reconhecimento” (as traduções foram feitas a partir de Caro *et al.* 1955 e Faria, 1974). Esconde-se aqui um desespero da formação que, não duvido, busca sua “identidade” tateando *in mundis*, perdendo-se sempre e cada vez mais.

esta. “Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (*ibidem*).

Na leitura de Adorno, toda conceituação é rara. A impressão que se tem é que o estabelecimento de conceitos pode estar sugerindo limites materiais e imateriais àquilo que é definido. Quem reconhece a dialética da realidade – e da realidade de todas as coisas – dar-se-á conta de que conceituar sempre significa apreensão de um objeto em um momento e “congelamento”, teórico, do objeto, cuja validade diz respeito àquele momento de apreensão do objeto e de suas condições, bem como das condições materiais, objetivas e subjetivas do sujeito cognoscente. Um conceito é sempre uma síntese de processos históricos e materiais que fizeram com que, o objeto conceituado, seja aquilo que é no momento de sua apreensão. Se o conceito para, o objeto não. Não se trata de relativismo, mas de justiça para com o objeto, cuja realidade é sempre um processo. Nietzsche (2001, p. 68), faz a pertinente observação sobre o conceito: “[...] todos os conceitos em que um processo inteiro se condensa semioticamente se subtraem à definição; definível é apenas aquilo que não tem história⁴⁶”. Leitor de Nietzsche, Adorno (1998, p. 34) parece ter compreendido isso: “Conceitos dialéticos não são ‘traduzíveis’ em conceitos sócio-lógico-formais sem que isso prejudique sua verdade”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Horkheimer (2000, p. 88; 9), trata da possibilidade de inconsistência entre conceito e verdade:

Um conceito não pode ser aceito como a medida de verdade se o ideal de verdade a que serve pressupõe em si mesmo processos sociais que o pensamento não pode admitir como definitivos. A clivagem mecânica entre origem e coisas é um dos pontos cegos do pensamento dogmático, e consertar isso é uma das tarefas mais importantes de uma filosofia que não confunde a forma congelada da realidade com uma lei de verdade. [...]

Na medida em que a sociedade é o que ela é, parece mais proveitoso e honesto enfrentar o antagonismo entre teoria e prática do que ocultá-lo através do conceito de uma inteligência organizada em funcionamento.

A apreensão da realidade é sempre condicionada pelas condições objetivas e subjetivas do momento. Como a realidade é permanentemente superação, dinâmica, o conceito necessita sempre se atualizar e oferecer a apreensão possível quando da sua elaboração. A função do conceito não é o congelamento da realidade. Se assim o faz, até pode sustentar como conceito, mas não, necessariamente, como verdade, pois, a verdade, é que a realidade independerá desta elaboração teórica. A teoria pode estar em um extremo oposto da prática e, ainda assim, dizer-se teoria daquela realidade. Uma elaboração que se quer afirmar

⁴⁶ Horkheimer e Adorno (1973, p. 25) fazem a mesma citação: “Todos os conceitos em que um processo total se resume semioticamente escapam à definição, porquanto só é definível o que não tem história”

como conceito, obedecendo aos ditames de uma sociedade arbitrária, torna-se socialmente útil, mas falta-lhe justiça para com a coisa conceituada.

Em uma passagem do debate sobre a finalidade da educação, Adorno oferece um conceito de educação, para discutir, posteriormente, um “para onde a educação deve conduzir⁴⁷”. É importante perceber o cuidado, quase exagerado de Adorno, no preâmbulo de sua fala. Cito-o:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de ‘educação’. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a ‘produção de uma consciência verdadeira’. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-2).

Para evitar mal-entendidos, como pode acontecer em qualquer situação em que se oferece um conceito sobre qualquer coisa, o autor “assume o risco” e, em primeiro lugar corrige, precisamente, dois mal-entendidos comuns, sobre uma educação, tipicamente, escolar, quais sejam: a modelagem das pessoas e a mera transmissão de conhecimentos. São duas características próprias de um ambiente massificador e produtor de seres hetero-determinados pelo coletivismo, no qual se inclui, inclusive, a escola. Apesar de lidar com indivíduos, o sistema educacional brasileiro valoriza o aspecto coletivista-massificador. Veja-se, a título de exemplo, que as avaliações e as aulas são elaboradas para um grupo supostamente homogêneo, ainda que seja apenas no aspecto de “seleção” e, ao final de um processo, de “domínio de conteúdos”. Em se tratando de modelagem de pessoas, a situação encaminha a mente a produzir a imagem de uma linha de produção em série, onde a escola pode ser tomada como “chão de fábrica”. Em determinado estágio da produção, ou do consumo (série ou nível de ensino ou no mercado de trabalho), os profissionais (da educação) esperam um produto (aluno) já com um estado de desenvolvimento ou acabamento pré-determinado. A educação escolar é, quase por obrigação, coletivista, mas as características e condições externas à escola a tornam ainda mais perversa contra o indivíduo. A característica de escola empresa, tanto no gerenciamento, quanto na “produção”, demonstra o quanto a escola está inserida na realidade. Na sociedade do capital, onde tudo deve se orientar por esta ordem empresarial, tudo é coeso em si e entre si, como afirmam Horkheimer e Adorno (1985,

⁴⁷ Posteriormente Leite (1999, p. 56) deixará o questionamento: “Desafio ou não, o questionamento permanece: para onde caminha a escola rural no Brasil?”, a qual parece ser a grande questão acerca da educação hoje, não só da educação rural. Fatalmente a educação escolar no Brasil todos os dias responde, na prática, para onde ela encaminha os educandos.

p. 113). Na empresa se modela um material, que se encontra em uma forma inútil, mas aproveitável, para determinado fim útil. A oposição do autor à “modelagem das pessoas, a partir de seu exterior”⁴⁸, pode ser analisada como oposição ao fato de uns poderem determinar os outros e, com isso, também o futuro destes. Também se estabelece, aqui, a aceitação explícita de que uns podem usar de sua razão para direcionar os outros, determinando-os e menosprezando a sua capacidade racional. Esta modelagem está diretamente associada à idéia de educação como “mero repasse de conhecimentos”, a qual Freire caracterizou como “educação bancária”. Sustenta-se a mesma idéia de aluno recipiente ou aluno coisa, susceptível de manipulação e de depósito. Mais do que susceptível, o aluno é obrigado a submeter-se à manipulação e ao depósito, inclusive sob o argumento persuasivo de que, dessa submissão, o mais docilmente possível, depende o seu futuro.

Em ambas as situações, de modelagem ou de mero repasse, a noção é a de que em uma sala com 30, 40 ou 50 alunos todos precisam ser colocados em um nível padrão. Todos devem se tornar iguais sob certos aspectos, ou seja, “deve” haver um princípio identitário, o que significa reificar, coisificar. Daí que, uma conclusão possível, é que, no conceito de educação de Adorno, em primeiro lugar – ordem estabelecida pelo autor – a educação nega a negação das pessoas. Uma vez que a própria realidade, isto é, “a organização do mundo” se tornou “em sua própria ideologia” (ADORNO, 1995, p. 143), a educação não pode existir sem reconhecer as inúmeras aversões existentes às pessoas na sociedade. Estas “aversões” não são somente ações de outrem contra outrem, mas o que é significativamente difícil de superar, é que se assevera certa adesão à autodestruição, de modo acentuado nesta época em que vivemos. As pessoas não apenas sofrem ataques, mas se atacam a si próprias. Manifestam aversões a si mesmas sem, contudo e definitivamente, tirar a sua própria vida. Isto é tão estranho quanto insano⁴⁹.

Continuando a construção conceitual o autor apresenta “o que é” a educação, ou seja, “a produção de uma consciência verdadeira”.

A modelagem das pessoas a partir de seu exterior e o mero repasse de conhecimentos não são considerados como educação. Ao mesmo tempo, a educação não é qualquer coisa,

⁴⁸ Em uma aula de Filosofia da Educação, sobre esta conferência, uma aluna interpretou o “a partir de seu exterior”, com as inúmeras cirurgias plásticas que se realizam em nosso tempo, para modelar o corpo. A relação existe, mas o “a partir” aponta para algo mais profundo, inclusive para a disposição à alteração do exterior. O “a partir do exterior” e não “o exterior”, em Adorno, propõe uma discussão sobre a heteronomia, socialmente dominante, sob a qual as pessoas “carregam em si uma vida não-dirigida por elas próprias”.

⁴⁹ Cabe citar, aqui, a conferência de Lastória (2004): “Utopias somáticas como contra-face da distopia social”, apresentada durante o Colóquio internacional “Teoria Crítica e Educação” (UNIMEP). O autor apresenta um estudo sobre as práticas de *body modification*, em que os seus adeptos mutilam e transformam seus corpos com tatuagens, escarificações, amputações e *pearcings*.

nem exclui outras coisas, senão que “é a” produção de uma consciência verdadeira, de onde se pode concluir que tudo o que contribui para esta produção, pode ser tomado como elemento de educação. Assim, a educação é apresentada como “a” produção de “uma” consciência verdadeira. O artigo “a” é definido, taxativo, mas o artigo “uma” é indefinido, facultativo. Se a produção deve acontecer, da consciência só se pode dizer que precisa ser verdadeira. Ao dizer uma consciência verdadeira, se deixa margem para afirmar que há mais do que uma apenas.

Talvez se pudesse proclamar, enfim, a veracidade da afirmação, que campeia escolas e universidades diversas, programas de televisão, grupos intelectuais, eventos acadêmicos, dentre outros espaços, de que “cada um tem a sua verdade; o que é verdade para mim pode não ser verdade para outro”. É uma afirmação muito comum e tem um impacto inicial que parece ser a verdade. Quando se vai aprofundar, no entanto, se percebe que se está professando um relativismo individualista e subjetivista malicioso. “Uma consciência verdadeira” pode significar que existem várias consciências, inclusive verdadeiras e, estas últimas, é que são chamadas, pelo autor, de educação. O artigo e o adjetivo da consciência é que são determinantes. Ao afirmar a produção de “uma” consciência verdadeira, deixando margens para a interpretação de que existe mais de uma, a afirmação também nos permite pensar que uma consciência verdadeira pode ser diferente de outra consciência verdadeira. Mais do que isso: uma consciência verdadeira não é uma consciência uniforme, o que a colocaria a alguma distância, senão equivalente, a uma consciência dogmática. Se for verdade que o feijão é um alimento, é também verdade que é uma leguminosa, uma planta, um produto com determinada possibilidade de exportação e todas estas características lhe pertencem, mas o conhecimento, a consciência sobre cada uma destas, pode – ainda – não estar presente à consciência de cada pessoa. Isso não é um erro, apenas que a produção de uma consciência verdadeira é o processo de produção da ampliação da consciência. Daqui decorre que a educação produz ampliação da consciência, em primeiro lugar se corrigindo a si própria – modelagem de pessoas e mera transmissão de conhecimentos – que é mais significativo do que dizer que a educação produz conhecimento. A educação, portanto, ela própria, pode se apresentar e se assumir – não necessariamente de forma errada – mas, e principalmente, de forma reduzida, assumindo-se como cumpridora de apenas parte de uma atribuição sua. Neste sentido, também, a educação, como formação cultural, há que superar a sua redução, ideologicamente útil. A educação escolar cumpre seu papel, mas não é a totalidade da educação. A formação cultural, ainda que aconteça de modo privilegiado na escola, não se restringe a este espaço. O lugar da formação é a cultura, a sociedade. Vale ressaltar o trecho

da LDBEN (Lei 9394/96, Art. 1º.) que admite a educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A relação da educação, escolar ou não, com a sociedade é tão presente, quanto necessária e dialética. Quem educa é sempre a sociedade, seja pela sua manifestação nos indivíduos com os quais se tem contato, seja pelo seu aspecto coletivo. Toda educação é a manifestação de um determinado “espírito” socialmente vigente, em grande ou pequena escala. Quando nos referimos à escola, há uma sociedade que cria a escola, se manifesta em sua estrutura material e teórica, e que se constrói, a partir deste processo de escolarização, seja sob o aspecto da adaptação (reprodução) e resistência (produção) ou destas categorias isoladamente, ou com acento em uma “ou” outra.

Mesmo a auto-educação somente é “auto” até uma distância bem curta. Toda educação é uma realização social e tem influência direta da e na sociedade.

Chama a atenção ainda, no conceito de educação de Adorno, a importância política da educação para com a sociedade, isto é, a vivência democracia e, daí, a necessidade de “trabalhar” pela emancipação das pessoas, exigência básica da democracia. “Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. O autor não trabalha com outra possibilidade de sociedade, para a produção de uma consciência verdadeira, que não seja uma sociedade democrática.

Nesta linha de raciocínio, o frankfurtiano dá princípios para a consciência verdadeira, dentre os quais se podem destacar: a importância política da educação, daí que toda educação é política; a democracia efetiva é o “poder do povo” emancipado e, como já negou, anteriormente a modelagem das pessoas e o mero repasse de conhecimentos, a emancipação se alinha ao esclarecimento, autonomia e racionalidade. A exigência política da educação, a democracia efetiva e a emancipação, podem ser tomadas como “uma verdade para a humanidade”. É importante perceber que ainda pode existir uma outra, ou outras democracias, que não sejam efetivas e que não operem conforme o seu conceito, assim como pode existir uma outra, ou outras sociedades, que não sejam de pessoas emancipadas.

Já foi mais forte, em meio à educação, o discurso contra a política. Sem dúvida, os anos de ditadura militar no Brasil (1964-1985) são ainda os maiores responsáveis por esta aversão; mas há que se acrescentar que a prática político-partidária administrativa do país,

mesmo nestes anos de “ditadura civil”, também comprometem a abertura da educação escolar para a perspectiva legitimamente política, ou seja, que vá além da pobre compreensão de política partidária. A alusão a partidos políticos e a associação destes e de suas personalidades nacionais a casos de corrupção, hoje servem para evitar a discussão necessária sobre política, mas não impedem que se realize amiúde a pior prática política possível, sem nada a ver com “o bem”.

A consciência verdadeira, de que trata Adorno, poderia ser considerada, nas palavras de Kosík (1995), como uma consciência concreta, ou seja, aquela consciência que não congela, não mistifica (fetichiza) nem reduz a realidade; na expressão do próprio Adorno (1998, p.25) esta consciência se caracterizaria como “justiça” ao indivíduo e à coisa mesma. Por esta questão de justiça o autor ressalta:

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 151).

A educação, como produção da consciência verdadeira, seria o desenvolvimento da capacidade de pensar a realidade, esclarecendo-a, no sujeito e isto somente é possível na medida em que o sujeito faz a experiência da realidade e a transcende. Não se trata daquilo que o sujeito pensa, mas aquilo que o sujeito pensa a partir do conteúdo que a realidade oferece, inclusive, do conteúdo da realidade que a realidade oculta, a ideologia. Não são abstrações: são elaborações teóricas. O que Adorno denomina “experiências intelectuais” - que é diferente de “experiências práticas” - seria o “ir além” da mera reprodução⁵⁰ da realidade. A verdade pode não coincidir com a realidade, pode estar oculta por esta. Educar não é o ensinar a fazer coisas, mas desenvolvimento da capacidade de experimentar a realidade pela apropriação racional, intelectual.

⁵⁰ Horkheimer e Adorno (1973, p. 21), ao discutirem “O conceito de Sociologia”, defendem a necessidade de superar a mera duplicação da realidade, o que somente é possível se houver um espírito crítico e um “verdadeiro interesse, seja o de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade”.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO FRANKFURTIANO

Macro e micro. - Adorno (1992) escreve, entre 1944 e 1947, no período de seu exílio nos Estados Unidos, as “*Minima moralia*: reflexões a partir da vida danificada⁵¹”. O leitor encontrará um filósofo realista quase extremado, mas não devoto da realidade. Ao contrário disto, um Adorno extremamente preocupado com a realidade que se afirma e evolui como regressão da humanidade a um estado cada vez menos humano. Quase vinte anos após as *Minima moralia*, em 1965, na palestra “Educação após Auschwitz”, transmitida pela Rádio de Hessen, Adorno (1995, 119-38) cita a afirmação de Paul Valéry, anterior à Segunda Guerra, de que “a desumanidade teria um grande futuro”. A afirmação se confirmou, abruptamente, na injustiça que se efetivou e que Adorno apontou nas *Minima moralia*.

Minima, do latim, é uma declinação (nominativo plural) de *minimum*, *i*⁵², que significa “a menor quantidade possível, o menor possível, muito baixo, um quase nada, de muito pouca importância”, e *moralia*, originada do radical *mos*, *moris*, que significa “maneira de se comportar, modo de proceder (física ou moralmente), regulado, não pela lei, mas pelo uso ou costume, daí: uso, costume; comportamento, procedimento e, mais freqüentemente, no plural: caráter, costumes; modo, maneira; estado (do céu); lei, regra, preceito; vontade, desejo, capricho” (cf. FARIA, 1955). Poder-se-ia traduzir o título como: “Os mínimos costumes”; “As mínimas atitudes”; “As maneiras de pouca importância”; “Os comportamentos mais insignificantes”. A obra expõe a identificação e estudo sobre as mínimas maneiras de se comportar; aquelas maneiras tão rudimentares que se tornam “impercebidas” pelos grandes estudos; um “quase nada” de modo (reto) de proceder. Parece correto interpretar a obra como um estudo dos costumes mais miseráveis e mínimos por meio dos quais a dignidade⁵³ humana se esvai, desenvolvendo sistematicamente um estado de não-humanidade, ainda que as condições materiais a todo instante pareçam favorecer o contrário. O que é particular, mínimo, fragmentado, menor, parece perder o sentido atualmente e se torna digno de desprezo. Na época dos mega-eventos, das magníficas corporações e investimentos, das grandes multidões e dos grandes temas, tudo tem que ser grande. A máxima que afirmava estar a melhor qualidade dos perfumes nos pequenos frascos não foi admitida na análise da

⁵¹ A partir deste ponto a obra “*Minima moralia*: reflexões a partir da vida danificada” será indicada apenas pelo seu título “*Minima moralia*”, com o uso do artigo “as”, por ser o feminino plural uma tradução possível; salvo quando as referências exigirem uma indicação diferenciada.

⁵² Os advérbios *minimē* e *minimū* têm a mesma tradução (cf. FARIA, 1955).

⁵³ Um antônimo para *minima moralia* (mínimas morais, mínimos costumes) seria *dignitas* (dignidade, grandeza moral) (cf. CARO *et. al.* 1955).

vida humana. Os pequenos costumes são desprezados como se nada tivessem a ver com a realidade macro-social. Na afirmação de Adorno (1995, p. 34): “Quem não se ocupa com pensamentos inúteis não joga areia na engrenagem”, não expõe apenas a situação daquele que seleciona pensar somente as coisas grandes, que chamam a atenção exercendo seu fascínio pela importância que adquirem na sociedade, na academia. O que é relegado como inútil pode estar— e quase sempre está — colaborando na determinação daquilo que se considera magnífico. O “jogar areia na engrenagem” significa romper com a adoração (veneração) daquilo que a cultura, decaída na semicultura, produz e que serve para o consumo massificado e manipulação da sociedade ao seu bel prazer. O grandioso pode ser o grande véu que encobre aquilo que lhe pode destruir. Não se pode deixar perceber que a tragédia da vida social é realizada, também, dia-a-dia em cada *minima moralia*.

A situação analisada por Adorno é a contradição da realidade humana, no interior da qual persiste a produção da danificação da vida na produção da vida. A vida reta, abandonada e relegada à condição de método foi esquecida pelos intelectuais (ADORNO, 1992, p. 7). Não se trata, como se poderia estabelecer como campo de estudo da antropologia ou da etnologia, do estudo de um coletivo humano não-civilizado pela falta de contato com a “cultura civilizada”. Ao contrário, trata-se da humanidade no mais elevado grau de produção cultural, material e científico, de todas as épocas, produzindo a barbárie. A falta de cultura no selvagem não é contraditória, mas a “cultura bárbara” assombra e compromete o futuro da humanidade.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 155).

A constatação é de que o auge da barbárie, ou seja, a regressão a um estado primitivo e primitivamente violento, acontece no interior da cultura, na utilização dos produtos da cultura. Esta contradição objetiva e concreta do processo civilizatório, “que origina e fortalece o que é anticivilizatório” (ADORNO, *op. cit.*, p. 119), coloca-se como uma situação extremada, sendo necessário que a humanidade tome consciência e produza a superação desta contradição. Acrescenta o autor: “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (*ibidem*, p. 120). O desespero se esclarece

na consciência de que, aquilo que caracteriza a humanidade – a civilização, a cultura – também caracteriza a sua destruição por obra própria. A cultura se tornou bárbara e a civilização se tornou um perigo. Ainda assim, a continuidade da humanidade depende de que Auschwitz não se repita e, para evitá-lo, há que se adentrar e destruir, na cultura, na civilização, o que há de desumano e de desumanizante, o que há de destrutivo.

O campo de concentração de Auschwitz, durante a Segunda Guerra, representa no pensamento de Adorno a maior expressão da regressão da civilização à barbárie. Para o autor não se trata de saber se após Auschwitz ainda é possível a civilização, a humanização. A questão é anterior: como Auschwitz foi possível? Ou seja, que condições propiciaram de forma decisiva a efetivação de tamanha barbárie, quando as condições materiais mais aparentes indicavam o contrário?

Na “Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos⁵⁴” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 11) os autores colocam como problema central não a discussão sobre a possibilidade de humanização, mas o porquê da não-realização do conceito e das promessas da cultura: “O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”. Na seqüência os autores reconhecem que subestimaram as dificuldades, pois ainda tinham “uma excessiva confiança na consciência do momento presente” (*ibidem*, p. 11). O processo civilizatório demonstrava grande fracasso. A situação de guerra, os campos de concentração, bombardeios e assassinatos em massa demonstravam mais do que a insanidade de um assassino: era uma tendência da época, gerada no interior e com os recursos da cultura. As atrocidades caracterizavam a humanidade e seu processo civilizatório. Os ideais da modernidade eram escarnejados com o sangue que escorria pelas mãos dos seguidores do *Führer*. A barbárie possivelmente não seria tão bárbara se não convivesse com um grande avanço tecnológico e cultural, geograficamente situada no “berço da civilização ocidental”, na Europa. O que se pode constatar é alguma proporcionalidade entre o avanço tecnológico e cultural e o avanço da barbárie a ponto de serem compatíveis e – sob uma hipótese desanimadora – parece que um não existiria sem o outro.

Da época da primeira publicação da “Dialética do esclarecimento” (maio de 1944, em Los Angeles) até hoje, é possível constatar a mesma contradição. Ainda que hoje se possa duvidar do que se costuma identificar por “cultural”, dentre aqueles que administram a

⁵⁴ A partir deste ponto a obra: “Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos”, será indicada apenas pelo seu título “Dialética do esclarecimento”, a não ser que se faça necessário a indicação completa, no contexto em que estiver.

indústria cultural, o avanço tecnológico continua *pari passu* com o avanço da barbárie. As pessoas aprendem a conviver com a barbárie; administram e criam estruturas contra a selvageria “culturalizada” contemporânea, salvando-se todos os dias das atrocidades que chegam cada vez mais perto de seus portões eletrônicos. Muitos, no entanto, a cada dia se tornam vítimas do inevitável: tornam-se vítimas da insanidade e da fúria reinante. Balas perdidas são tão injustificáveis, quanto o ataque anglo-americano ao Iraque. Só mudam as proporções: vivemos no mesmo Auschwitz sem fronteiras, a céu aberto, globalizado. A barbárie já não se avizinha mais da humanidade. Nós estamos dentro dela e, para o desespero, muitos conseguem “viver bem”, no seu interior, assim como “muitos viveram bem sob o fascismo” (ADORNO, 1995, p. 38). Para “se livrar” da barbárie cotidiana as pessoas abrem mão de sua individualidade, liberdade e autonomia⁵⁵. Como sujeitos pensantes derrotados (cf. HORKHEIMER e ADORNO, *op. cit.*, p. 140) vivem bem, por isso não há muita necessidade de reverter gravemente nenhum cenário, apenas remendar aqui, adaptar ali, continuando a sustentá-lo.

As *Minima moralia* se constituem como um estudo sobre as ações e comportamentos humanos mínimos no âmbito do agir particular que se projetam no conjunto social como uma realidade coletiva; demonstra como Auschwitz – para Adorno (1995, p. 119-20) a expressão máxima da decadência da cultura – se tornou possível e ainda pulsa na sociedade pós-guerra, a partir destes comportamentos humanos tão “mínimos” que parecem insignificantes. Representam, também, a posição do autor, que sem perder de vista o que se efetiva em nível universal (geral e macro) da sociedade, reconhece que o particular é quem objetiva aquilo que se realiza no plano social geral. O particular e insignificante, ainda que já esteja submetido a uma – e no interior de uma - tendência geral da sociedade, torna-se também determinante para a sociedade. Na estrutura da “Dialética do esclarecimento” pode-se perceber - sem querer aqui aprofundar esta constatação sumária - a trajetória dos autores ao iniciarem a obra com uma análise do universal e teórico (“Conceito” e “Excursos”), passando pela análise da estrutura

⁵⁵ É crescente o número de condomínios fechados e vigiados, diariamente, por seguranças particulares e câmaras de circuito interno, em nome da segurança (mas significa, também, segregação). As vias públicas nas cidades brasileiras, mesmo as de pequeno porte, estão se tornando verdadeiros “canais”, com muros de 3 ou 4m de altura, câmaras, cerca elétrica e portões eletrônicos e vigias armados, para que as famílias não sejam alvos da violência. A segurança pública se transformou em uma prerrogativa tão pessoal que as pessoas já nem admitem que devem (devem porque pagam) cobrar a ação do Estado. Nesta realidade quem puder se defende. A violência recebe uma permissão tácita para existir, desde que respeite os aparatos de segurança utilizados. Quando eles são violados, aí as “vítimas” vêm a público, mas muito dificilmente cobram a responsabilidade do poder público. Criam-se Organizações Não-Governamentais (ONG’s) para conclamar e sensibilizar a população, como se as pessoas fossem resolver aquilo que é de obrigação do Estado e pelo qual pagam sem cobrar o empenho radical. A insegurança é uma característica desta realidade. A segurança não pode ser garantida em nenhum plano da vida.

de dominação do geral sobre o particular, que se converte em massa, como má-universalidade, (“Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas), até chegar ao particular e prático (“Os elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento”). Em cada “momento”, no entanto, os autores evitam a exclusividade do universal ou do particular, do teórico ou do prático: tudo se encontra na mesma rede da existência.

Nas *Minima moralia* Adorno toma partido pelo particular, sem perder a relação com o universal. O particular que, desapercibidamente, produz o universal e é produzido por ele. Ambos são elementos entrelaçados de uma mesma realidade, danificada ou não. Mas o universal se fez má universalidade. Danificado o universal toma a existência individual como alvo a ser derrotado. Toda danificação do universal encontra raízes menores na danificação do particular, comprometendo as expectativas do ser autônomo, livre e emancipado. Ao mesmo tempo em que desvela a realidade da vida danificada (em prejuízo) fazendo a crítica da “moral privada”, que se realiza como fragmento e se universaliza naquilo que se mostra como tendência e fisionomia geral da sociedade, a obra apresenta o que – arriscadamente – poderia ser denominado como “orientações para a superação da vida danificada”. Apresso-me em corrigir-me: Adorno não estabelece normas de conduta, isto seria um absurdo! O próprio autor se manifesta: “Enquanto tento comunicar algo do que experimentei e observei, creio agir, antes de mais nada, contra a formação de estereótipos” (ADORNO, 1995a, p. 129). Neste sentido muitas destas “orientações”, que aparecem com clareza, tendem para esta direção da não-produção e não-enquadramento em estereótipos. Cito um exemplo:

Quando os filósofos – para quem, como se sabe, sempre foi difícil ficar calado – se envolvessem num diálogo, deveriam falar de modo que nunca ficassem com a razão, mas de maneira a convencer seu adversário de sua inverdade. Tudo dependeria, não de se ter conhecimentos que fossem absolutamente certos e irrefutáveis – estes acabam inevitavelmente em tautologias -, mas conhecimentos em face dos quais a questão da correção julgue a si mesma. – Com isso não se visa a nenhum irracionalismo, nem a sustentação de teses arbitrárias, justificadas pela crença na revelação da intuição, mas a supressão da diferença entre tese e argumento (ADORNO, 1992, p. 61).

O autor reconhece a grande dificuldade humana, no interior da “cultura do sucesso”, que é difícil se manifestar sem buscar as honrarias de quem venceu. Seria necessário adentrar no conteúdo do que foi manifestado no diálogo e buscar as verdades e os índices de dano da verdade no interior da fala. A oposição ao interlocutor representa, inclusive, uma situação de pobreza de espírito de quem assim opera. Adorno chama a atenção para a responsabilidade do filósofo: seu intento não seria a vitória, mas aquilo que, desde a Grécia antiga se buscou construir: o desvelamento (*alétheia*), a verdade. A dialética é empobrecida e negada na medida em que se estabelece o jogo de uma proposição contra outra. Dialética é a proposição

tomada a partir de seu interior para se identificar as contradições e possibilidades. A superação de uma proposição é uma condição inerente à proposição. O método de investigação dialético mergulha no “objeto” investigado sem lhe arbitrar a contradição a partir de seu exterior. Adorno orienta para que se abra mão de “sua tese” como antítese de uma proposição de outrem. A antítese não é uma posição contrária, mas a superação da tese a partir de seu interior. A ruína de uma proposição não seria o encontro de uma proposição “melhor”, mas a identificação do que há de inconsistente na (no interior da) tese inicial. A razão não deveria, assim, ficar com um ou outro sujeito; não é uma disputa de egos. Não há mérito humano em “ficar com a razão”. O mérito é que a verdade apareça e assuma seu lugar, principalmente no autor de uma proposição equivocada. Não se trata de entrar em choque de proposições, mas de investigá-las individualmente a partir de seu interior. Existem situações em que duas proposições sejam diferentes e, ainda assim verdadeiras, ou ambas erradas; o filósofo pode possuir um conhecimento deficiente ou errado. As pessoas gostam de dizer que cada um tem sua verdade. Se assim o fosse não haveria porque discutir, a não ser pela insana intenção de derrotar a outrem. O objetivo da vida não é vencer o outro porque não há, nos seres humanos, a necessidade de competir. A competição é uma prerrogativa do sistema liberal-capitalista, da sociedade heterônoma. Normatizar a vida seria anti-dialético e heterônomo. Adorno “orienta” para a auto-reflexão crítica, exigência básica para a educação emancipatória (ADORNO, 1995, p. 121). Este também é um exemplo de como “miudamente” as pessoas se amiúdam e se destroem.

O que se pode perceber, em cada aforismo da obra, é a sedimentação de “condutas impróprias” em decorrência de uma má vivência da cultura proporcionada pelos princípios reificantes da sociedade capitalista, mas que têm uma responsabilidade particular. As pessoas não conseguem agir de forma racionalizada, mas se submetem e assumem a irracionalidade do todo, que é o “não-verdadeiro” (cf. ADORNO, 1992, p. 42). A vida se reproduz socialmente danificada porque o particular não é mais particular, apenas uma expressão particular deste universal reificado e reificante. “A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico” (HORKHEIMER e ADORNO, *op. cit.*, 136).

O melhor da festa... – A situação em que se encontra a humanidade é a da carência de sua efetivação. Vive-se uma realidade danificada, como se esta fosse a melhor realidade possível. Talvez uma das situações mais características desta danificação possa ser

identificada (miseravelmente) em situações de aparente exuberância de alegria e prazer⁵⁶, como a passagem dos trios elétricos, abadá, bandas e blocos de “foliões”, pelas ruas onde dormem moradores de rua e mendigos que são, inclusive, retirados daquelas avenidas para que os foliões possam viver a sua alegria sem incômodos. “A humanidade existente insinua-se no lugar daquela ainda não nascida; a história transforma-se imediatamente em história da salvação” (ADORNO, 1995a, p. 41). As classes sociais não só não desapareceram, como se mantêm de forma cada vez mais excludente; sua determinação econômica parece encontrar-se avariada, atualmente, principalmente por dois motivos: o inchaço da classe mais empobrecida pelo declínio da classe média; e a maior participação e consumo de bens e serviços equivalentes por todas as classes sociais.

Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 14).

A sociedade capitalista tem duas características fundamentais de sustentação: o binômio produção-consumo. Rouanet (1993, p. 29-32) afirma que uma das principais determinantes para a aceitação do capitalismo contra o socialismo foi a capacidade, do primeiro, de produzir mercadorias (bens e serviços em abundância, ou seja, com excedente) enquanto o socialismo foi incapaz de produzir o necessário. Ora, o lógico é que haja um consumo ao menos equivalente para se continuar produzindo, ainda que haja irracionalidade nesta conclusão. Aí a necessidade de se criar consumidores. Para Adorno (1992, p. 130; 1994a, p. 68) a situação é inversa: primeiro esta sociedade produz o consumidor; a criação de necessidades antecede a produção de bens. Desta situação decorre a conclusão positiva e superficial de que a produção é boa porque sempre atende às necessidades da realidade das pessoas, quando atende mesmo é a sua própria necessidade de continuidade e lucro. Os que usufruem de um relógio digital, mal conseguem depurar a alta tecnologia contida naqueles *chips* e na impossibilidade de o dinheiro de que dispõe poder arcar com isto. Ainda assim um objeto, resultado de bilionários projetos de pesquisa, pode chegar às mãos de um trabalhador assalariado por uma quantidade irrisória de dinheiro. Neste consumo, nesta facilidade de

⁵⁶ Existem várias formas de promessa de *escape* da vida cotidiana. Freud (1997, p. 22) afirma que as pessoas criam “medidas paliativas” para suportar o ardid da vida: “derivativos poderosos, que nos fazem extrair luz de nossa desgraça; satisfações substitutivas, que a diminuem; e substâncias tóxicas, que nos tornam insensíveis a ela”. No lugar da diversão administrada poder-se-ia aqui apresentar as mais diversas formas de religião, alguns falsos compromissos que consomem o tempo e ocupam as consciências, o próprio trabalho dentre outros. Todos podem funcionar como fuga e como justificativa para uma vida desgraçada. A diversão, ressalte-se: **nos moldes em que coloca a indústria cultural**, envolve cada uma destas três medidas, apontadas por Freud. Horkheimer e Adorno a admitiram como força letárgica do tipo “a desgraça pela alegria” ou “a alegria para viver na desgraça”.

acesso aos bens culturais, a produção deixa de ser o que é – uma tendência natural (óbvia) da sociedade da produção e do consumo – e assume o *status* de benefício social – o que efetivamente é - do capitalismo. Para a consciência superficial esta “cortina” basta e revela a desnecessidade de examinar algo que possa estar como motivação “por detrás”. As necessidades “das pessoas” justificam o império da produção.

Ainda que se sustentem os camarotes *vip*, camarotes e avenida ou primeira classe e segunda classe, todos podem participar de uma mesma micareta ou carnaval, ou viajar no mesmo avião, para o mesmo destino. Todos usufruem do mesmo, mas seu interesse e condição econômica – classe social - determinam o maior ou menor usufruto. Acrescente-se, ainda, aqueles que estão nos mesmos ambientes como trabalhadores, como serviçais – em geral mal-pagos – para garantir a boa festa das multidões. Quando se “limpa” a avenida ou as escadarias dos hotéis de luxo, retirando mendigos e moradores de rua, se afirma maldosamente que estas pessoas não são pessoas suficientes para permanecerem ali. A frieza organizada do mármore, dos vidros espelhados e do asfalto preparado para a festa não podem ser “enfeados” pelos que, apenas com sua presença, desmascaram e desbancam o programa da alegria. Os que podem usufruir, mesmo de forma marginal destes produtos, desenvolvem a ilusão socialmente necessária de que todos são iguais, de que tudo depende do esforço e empenho pessoal. Esta participação das pessoas foi definida por Adorno (1995, p. 134) como uma “*lonely crowd*”, ou seja, uma massa solitária que se caracteriza como “uma reação, um enturmar-se de pessoas frias que não suportam a própria frieza mas nada podem fazer para alterá-la” (*ibidem*, p. 134). Ainda que se possa pensar que as pessoas gostam destes programas – e de um sem número de outros artifícios criados pela indústria cultural -, elas são obrigadas, como em uma situação-limite para escaparem de sua solidão, de seu tédio, de seu sentimento de inutilidade e pela desconfiança de que se não participarem serão consideradas marginais. O “tornar-se igual” é o fim de um processo de imitação para que o indivíduo não se torne diferente, pela não-participação. A exclusão por ser um diferente é considerada, de forma tácita, como uma morte social, portanto individual. O dano do qual se quer fugir se potencializa na participação desesperada e na negação daqueles que são “incapazes” de participar.

A própria sociabilidade é participação na injustiça, na medida em que finge ser este mundo morto um mundo no qual ainda podemos conversar uns com os outros, e a palavra solta, sociável, contribui para perpetuar o silêncio, na medida em que as concessões feitas ao interlocutor o humilham de novo na pessoa que fala (*id.* 1992, p. 19).

A participação funciona como uma forma de compensar, ou preencher, de forma ruim, o vácuo programado na vida do indivíduo, em seu momento de “lazer e descanso”. Para Horkheimer e Adorno (*op. cit.*, p. 117; 123), em duas conhecidas passagens da “Dialética do esclarecimento”, as pessoas se encontram sob pleno domínio do sistema de produção capitalista no seu trabalho (emprego, atividade econômica) e, em seu horário de descanso quando poderiam exercer sua liberdade e desenvolver atividades humanamente criadoras, têm sua vida administrada pela indústria cultural que planeja seu lazer, nos mesmos moldes da produção capitalista. “Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção” (*ibidem*, p. 117). Tanto no trabalho quanto no descanso as pessoas desenvolvem atividades úteis para o mesmo sistema. Lá ou aqui a utilidade de cada um é cuidadosamente pensada e cobrada, para que ninguém escape ao controle da administração ou possa dar-se conta de que esta não é uma vida decidida por si. “A sujeição da vida ao processo produtivo impõe de maneira humilhante a cada um algo do isolamento e da solidão que somos tentados a considerar como objeto de nossa escolha superior” (ADORNO, 1992, p. 21). É desta forma, sucumbindo à tentação, que as pessoas se tornam responsáveis, ou co-responsáveis, pelo que julgam ter escolhido, mas que já estava deliberado e programado muito antes de elas se darem conta da possibilidade.

Não é estranho que, após uma “festa”, administrada⁵⁷ pela indústria cultural, as pessoas experimentem o cansaço, o vazio, a vergonha e o maior empobrecimento financeiro. Dito de outra forma: a festa acabou na festa, assim como seu sentido se esgotou na última música, na última cerveja, no último dinheiro; os participantes não aumentaram o seu grau de liberdade. A festa não extingue o cansaço, nem alivia da realidade exaustiva e opressora. As pessoas são submetidas diariamente à condição de trabalhadores, empregados e consumidores. “Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (*ibidem*, p. 125). Assim, o dia – ironicamente chamado de útil, ou horário comercial - é reservado para o trabalho e a noite – finais de semana e feriados – para o lazer descanso na diversão.

[...] a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria (*ibidem*, p. 128).

⁵⁷ A expressão “administrada” assume aqui um duplo sentido. Significa direção, como controle e gerenciamento, mas significa, também, administração como quem dá um remédio para um paciente, no momento em que foi determinado.

Mas a diversão mesma é trabalho. A indústria cultural, que coloca a todos na condição de empregados, e determina o que cada um deve produzir, promete o lazer e a diversão, como formas de superar o esgotamento físico e mental provocados pelo trabalho mecanizado, impessoal e sem sentido pessoal, amiúde. No entanto, o que poderia ser o *escape* da vida administrada do “mundo do trabalho”, para o cultivo de um resto de liberdade e autonomia, acaba por se revelar o mesmo esforço-trabalho mecanizado.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. [...]

A fuga do cotidiano, que a indústria cultural promete em todos os seus ramos, se passa do mesmo modo como o rapto da moça numa folha humorística norte-americana: é o próprio pai que está segurando a escada no escuro. A indústria cultural volta a oferecer como paraíso o mesmo cotidiano. Tanto o ‘*escape*’ quanto o ‘*elopement*’ estão destinados a reconduzir ao ponto de partida. A diversão favorece a resignação, que nela quer se esquecer (*ibidem*, p. 128; 133).

A certeza de que todos se encontram esgotados pelo trabalho garante à indústria cultural que não só todos vão participar da festa, como desejarão que a festa esteja organizada. A liberdade que se poderia usufruir – com o ócio, por exemplo – é transformada em “atividade livre”, organizada de tal forma que possa ser defendida como se estivesse “ao gosto do cliente”. Não se deixa nenhum espaço ou chance para que se perceba que “liberdade organizada é coercitiva” (ADORNO, 1995a, p. 74⁵⁸). A obrigação imposta pela indústria cultural não é a da participação das pessoas em todos os eventos, mas a de se fazer igual através participação em qualquer evento.

[...] a sociedade é capitalismo em suas ‘relações’ de produção. Os homens seguem sendo o que, segundo a análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da maquinaria, e não mais apenas literalmente os trabalhadores têm de se conformar às características das máquinas a que servem, mas, além deles, muitos mais, metaforicamente: obrigados até mesmo em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele (*id.*, 1994a, p. 68).

⁵⁸ Uma nota necessária, que servirá como justificativa para a não desesperança com a derrota do sujeito pensante (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 140) é a não-total submissão das pessoas ao que a indústria cultural oferece como produto de consumo para o tempo livre. “[...] as pessoas aceitam e consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre, mas com um tipo de reserva, de forma semelhante à maneira como mesmo os mais ingênuos não consideram reais os episódios oferecidos pelo teatro e pelo cinema. Talvez ainda mais: não se acredita inteiramente neles. É evidente que ainda não se alcançou inteiramente a integração da consciência e do tempo livre” (ADORNO, 1995a, p. 81). Os exageros não são raros na obra de Adorno, mas em muitos trechos, também, o autor parece se justificar pelo exagero como um recurso, ou como um apelo, para que o leitor se aperceba da gravidade das situações produzidas social e individualmente, em meio à cultura bárbara. Diria que o exagero é “um recurso de escrita”.

A realidade quotidiana e a vida esgotada no trabalho diário se desenvolvem de forma tão desgraçada que a única saída é a busca de válvulas de escape. Não há necessidade de a indústria cultural obrigar à participação: todos já se encontram ávidos desta fuga. A submissão é a indicação de que as pessoas querem existir, pois não vêem como superar a má-solidão e a iminente inanição individual. Adaptar-se ou resistir não é uma opção. As pessoas se encontram demasiado envolvidas pela realidade, em um realismo exagerado; por mais enganoso e ideológico que ele venha ser, parece o único fim da existência. O desempenho de papéis não se refere apenas ao exercício de uma profissão para que as pessoas funcionem como engrenagens da máquina social, mas se amplia pela extensão da vida toda. Os participantes dos shows, festas, cultos – até mesmo de manifestações contra ações de governos – servem e desempenham um papel importante para o sistema que lhes oprime e desumaniza. O mero desempenho de papéis faz as pessoas perderem a identidade consigo mesmas. No desempenho de papéis “prolonga-se a não identidade dos seres humanos consigo mesmos. Isto é, quando a função é convertida em um padrão social, por essa via se perpetua também que os homens não são aqueles que eles mesmos são, portanto são não-idênticos” (id., 1995, p. 178⁵⁹). Esta é uma das conseqüências da reificação. Entenda-se aqui, como reificação “[...] a supressão da heterogeneidade em nome da identidade” (JAY, 1988, p. 63). Reificação seria sinônimo de tornar-se e ou ser tornado, idêntico a um outro ser que não a si próprio, ou seja, a cisão do eu. A magia do circo (Circe como hetaira⁶⁰) não só encanta e seduz como arrebatava o eu para si, produzindo a sua desintegração e regredindo a estados primitivos.

A magia desintegra o eu que volta a cair em seu poder e assim se vê rebaixado a uma espécie biológica mais antiga. Mas a força dessa dissolução é, mais uma vez, a do esquecimento. Ela se apodera ao mesmo tempo da ordem fixa do tempo e da vontade fixa do sujeito que se orienta por esta ordem. [...] As pessoas encantadas comportam-se como os animais selvagens que ouvem Orfeu a tocar. A mítica injunção a que sucumbem dá rédeas ao mesmo tempo à liberdade reprimida (HORKHEIMER e ADORNO, *op. cit.*, p. 72;3).

Se as pessoas extravasam e se excedem nestes momentos, além de demonstrar a não-posses de si, também encontram chance de se rebelar contra os infortúnios do quotidiano.

⁵⁹ Os nomes que se adjudicam para os seres humanos compõem uma linha de possibilidades, pelo menos, curiosa: “ator social”: ator é que encena roteiros determinados anteriormente, quase sempre por outros; “sujeito”: quem está sob algo, submetido; “agente social”: que está a serviço de outrem para cumprir uma tarefa; “aluno”: a-luno: que nega ou quem não dispõe de luz. Apesar de as ciências humanas atribuírem sentidos mais “nobres”, a compreensão inicial de cada uma destas expressões seus sentidos se mantém.

⁶⁰ Hetaira (do grego *hetaira* [ἑταῖρα, ἁζ], pelo latim *hetaera*, companheira) eram cortesãs de boa educação da Grécia antiga que destoavam das mulheres da época por não se enquadrarem no conceito de arete [virtude] própria dessas, ligado à formosura, não apenas enquanto objeto erótico, mas na qualidade de modéstia, moral rígida e governo do lar (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hetaira>>, acessado em 26.04. 2005; PEREIRA, 1976).

Injustificável, mas real. Quando esta situação não ajuda a tornar consciente os motivos da vida ruim, que necessita de outra realidade ruim para se suportar a existência, um ciclo de dominação se completa. Esquecer o cotidiano é o argumento justificativo para a participação, como é instrumento fundamental para que a dominação e alienação se mantenham. A regressão a estados animais é até tomada como um novo estilo de vida. Assim se pode perceber nos rostos daqueles que comandam a massa atrás dos trios elétricos expressões de raiva e ódio, agitação frenética e gritos furiosos com sorrisos e suor nos rostos; ou o padre que, com semblante desfigurado, agita os católicos em um show de finados em um cemitério; na festa daqueles que estão prontos para brigar e matar em meio a tanta alegria. Alegria e ódio convivem, no mesmo indivíduo, sem que isso pareça criar algum constrangimento, ao menos.

Cisão do eu. – O indivíduo é reconhecido pela sua indivisibilidade. Seu esquarteramento físico significa a sua morte, mas a sua ruptura interior, espiritual, mantém a vida do *sômatos*, (□ □ □ □ □)□corpo. A não-identidade consigo mesmo, a cisão interior, representam um pouco de morte “que não morre⁶¹”, mas que mantém o ser como um corpo dotado de movimento e funções vitais. No aforismo 88 Adorno (1992, p. 118-9) escreve:

Palhaço – É ainda muito otimista pensar que o indivíduo esteja sendo liquidado com osso e tudo. [...] A situação atual está muito distante disso. A desgraça não ocorre como uma eliminação radical do que existiu, mas na medida em que o que está historicamente condenado é arrastado como algo de morto, neutralizado, impotente, e se vê afundando de maneira ignominiosa. Em meio às unidades humanas padronizadas e administradas, o indivíduo vai perdurando. Ele até mesmo ficou sob proteção e adquiriu um valor de monopólio. Mas, na verdade, ele é ainda apenas a função de sua própria unicidade, uma peça de exposição como os fetos abortados que outrora provocavam o espanto e o riso nas crianças (p. 118).

O indivíduo tem utilidade para o sistema, mas só serve se for de forma cindida e administrada. Se, por um lado, é verdade que todo mundo é substituível, por outro, deve-se ter clareza sobre a necessidade de que haja substitutos. Daí as mais variadas formas de criar exércitos de reserva para qualquer situação. O exército é sempre uma imagem de colunas obedientes e padronizadas em suas ações.

Marx (1982, p. 413) aponta nesta produção de indivíduos úteis para o sistema a dissolução das faculdades do indivíduo que se orientam apenas em uma direção:

⁶¹ Os índios Asurini do Xingu (Koatinemo) acreditam que a criança é gerada (feita) um pouquinho a cada dia, durante os nove meses de gestação, motivo pelo qual os “genitores” precisam manter relações sexuais todos os dias ou com muita freqüentemente; quando a pessoa desmaia, perde os sentidos ou algo semelhante, dizem que a pessoa morreu um pouquinho.

As forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade. O que perdem os trabalhadores parciais, concentra-se no capital que se confronta com eles. A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina. Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples em que o capitalista representa diante do trabalhador isolado a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital (*ibidem*, p. 413-4).

A separação do trabalho significa desde os primórdios da indústria uma espécie de especialização, mas uma especialização para a dependência que se converte em mutilação, ou seja, cada trabalhador isolado representa apenas uma parte do “trabalho total⁶²”. O especialista como “aquele que sabe tudo de um pouco e nada sobre o resto” é também um impotente frente aquilo que não consta da sua especialidade e faz dos não-entendidos no seu ofício estúpidos. Chauí (1982) caracteriza o especialista como aquele que se interpõe entre o indivíduo e sua própria experiência de seu corpo, de seus filhos, da natureza⁶³.

Essas múltiplas falas de especialistas geram o sentimento individual e coletivo da incompetência, arma poderosa de dominação. Essas falas científicas ou técnicas têm a finalidade de tornar a realidade absolutamente transparente, dominável, controlável, previsível, determinando de antemão o que cada um de nós deve ser para, simplesmente, poder ser. Interpostas entre nós e nossas experiências, esses discursos competentes têm a finalidade de fazer-me considerar minha própria vida como desprovida de sentido enquanto não for obediente aos cânones do ‘progresso científico’ que me dirá como ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver (*ibidem*, p. 59).

Se as pessoas são jogadas a esta condição de incapazes, diante de tantos especialistas, o especialista, mesmo o mais bem remunerado ou mais útil para a indústria, é um ser mutilado, suas potencialidades são atrofiadas em nome da especialidade. Ainda no texto de Marx (*op. cit.*, p. 414;5) pode-se ler as citações, tomadas de Adam Smith:

‘A compreensão da maior parte das pessoas’, diz Adam Smith, ‘se forma necessariamente através de suas ocupações ordinárias. Um homem que desempenhe toda a sua vida na execução de algumas operações simples... não tem oportunidade de exercer sua inteligência... Geralmente ele se torna estúpido e ignorante quando se pode tornar criatura humana’. [...]

‘A imbecilidade de sua vida estacionária corrompe naturalmente seu ânimo... Destroi mesmo a energia de seu corpo e torna-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em qualquer outra tarefa que não seja aquela para

⁶² Entendo aqui, pela expressão “trabalho total”, nada menos que tudo o que seja necessário para que se produza um objeto, ou seja, que um trabalhador seja capaz de produzir algo em completo e não apenas as minúsculas partes deste objeto. Não desconheço que possam ser apontadas muitas dificuldades para que isto seja possível.

⁶³ “Entre nosso corpo e nossa sexualidade, interpõe-se a fala do sexólogo, entre nosso trabalho e nossa obra, interpõe-se a fala do técnico, entre nós como trabalhadores e o patronato, interpõe-se o especialista das ‘relações humanas’, entre a mãe e a criança, interpõe-se a fala do pediatra e da nutricionista, entre nós e a natureza, a fala do ecologista, entre nós e nossa classe, a sala do sociólogo e do politólogo, entre nós e nossa alma, a fala do psicólogo (muitas vezes para negar que tenhamos alma, isto é, consciência). Entre nós e nossos alunos, a fala do pedagogo” (CHAUÍ, *op. cit.*, p. 58).

que foi adestrado. Assim, sua habilidade em seu ofício particular perece adquirida com o sacrifício de suas vidas intelectuais, sociais e guerreiras. E em toda sociedade desenvolvida e civilizada, esta é a condição a que ficam necessariamente reduzidos os pobres que trabalham (*the labouring poor*), isto é, a grande massa do povo.

Para Smith o trabalho, como atividade humana, é formativo, mas deforma o homem ao reduzir as suas possibilidades a um exercício repetitivo e simples, atrofia a sua inteligência. Ainda sobre a divisão, interna, do indivíduo, Marx (*op. cit.*, 416) cita D. Urquhart: “Subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte; é assassina-lo se não merece. A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo”. Na nota desta citação Marx ainda acrescenta: “Hegel tinha idéias muito heréticas sobre a divisão do trabalho. ‘Por um homem culto entendemos, em primeiro lugar, o capaz de fazer tudo o que os outros fazem’ [...]” (*ibidem*).

A constatação de que a divisão do trabalhador, que sustenta a sociedade e o sistema capitalista, é o assassinato e, ainda assim não se recua do *a priori* destrutivo, somente pode significar que se caminha para a morte e, como a burguesia é quem dirige a sociedade e não aceitará a submissão ao trabalho que impõe aos trabalhadores, é de se supor que o genocídio é o sustentáculo da sociedade capitalista. A morte é o seu fundamento.

A morte, nesta situação, não é uma morte física, ainda que possa ter influências somáticas terríveis. A morte da qual Adorno se refere é pior do que a morte do corpo. Aqui se trata da morte que mantém vivos os indivíduos em seus corpos. Morre-se permanentemente, sem chegar ao termo da vida. “Nos campos de concentração a morte alcançou um novo horror: desde Auschwitz, temer a morte significa temer algo pior que a morte⁶⁴”. Auschwitz caiu, mas seu espírito de horror se mantém nas diversas e não identificadas organizações racistas que sustentam todos os tipos de preconceitos.

Adorno (1995, p. 33-4) chama a atenção para a memória e rompimento com a ideologia oficial, que consegue unificar a barbárie e o desenvolvimento:

Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento.

Nessa medida, o esquecimento do nazismo pode ser explicado muito mais a partir da situação social geral do que a partir da psicopatologia. [...] Apagar da memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes. Junto ao esquecimento do que mal acabou de acontecer ressoa a raiva pelo fato de que, como todos sabem, antes de convencer os outros é preciso convencer-se a si mesmo.

A elaboração do passado significa anamnésia, como lembrança do que foi esquecido, isto é, a consolidação do eu e a promessa de felicidade contida no conceito de cultura,

⁶⁴ “*En los campos de concentración la muerte ha alcanzado un nuevo horror: desde Auschwitz, temer la muerte significa temer algo peor que la muerte*” (ADORNO, 1975, p. 371).

condições objetivas para o horror de Auschwitz (cf. ADORNO, 1995, p. 29-49). A cultura fracassou (cf. *ibidem*, p. 164; id., 1996, p. 388-411), sendo substituída pelo engessamento na produção e consumo – o consumo até com um significativo prazer - dos bens culturais e o eu se exteriorizou como forma última (definitiva) de sua existência sem retornar a si. O prazer não é mais a satisfação plena, apenas superficial desde que impeça o ser de tornar consciente (ao menos lembrado) que um dia já foi a promessa de algo melhor.

Portanto, sacrificando-se cada vez mais seu próprio Eu, vive-se, em certo sentido, ainda pior do que se esperava ter que viver. Ao mesmo tempo, através desse excesso lúdico de auto-renúncia, aprende-se que não seria mais difícil, mas sim mais fácil, viver a sério sem o Eu. [...] E quando não se participa, isto é, quando não se nada pessoalmente com a corrente humana, tem-se medo – como no caso da adesão tardia ao partido totalitário – de perder o contacto e de atrair para si a vingança do coletivo. A pseudo-atividade é um resseguro, é a expressão da disposição para a auto-renúncia, único meio pelo qual ainda se presume garantir a autoconservação. A segurança acena na adaptação à mais extrema insegurança. [...] Quem quiser participar não pode ser diferente. O vazio psicológico é ele próprio apenas o resultado da falsa absorção social. O tédio de que as pessoas fogem é um mero reflexo do processo de fuga no qual elas há muito estão envolvidas. É por esta razão, somente, que o monstruoso aparato da diversão mantém-se vivo e se expande cada vez mais, sem que um único indivíduo dele extraia divertimento (id., 1992, p. 122).

A avalanche de produtos para o consumo, a preocupação constante com o estar incluído e a desvairada (e justificável) busca por satisfações ocupam todos os espaços e lacunas que a vida do indivíduo possa ter durante o dia, para que ele não se “recorde” de si a não ser, novamente, como um consumidor que precisa produzir. A não-identidade consigo mesmo, sustentada por este *desplazamiento* sem retorno, significa que o eu não consegue realizar-se como eu sólido. Sua realidade é a saga de Eros, mas sem liberdade para buscar e consumir aquilo que lhe falta. “Nem em seu trabalho, nem em sua consciência dispõe de si mesmas com real liberdade” (ADORNO, 1995a, p. 70). As suas necessidades de busca são administradas. O que lhes falta não é o que de fato buscam, ainda que o que encontrem lhes proporcione certo prazer.

Uma das constatações mais graves em toda a obra de Horkheimer e Adorno é a de que o sujeito pensante está derrotado. Os autores avaliam a pressão da sociedade – civilização que abdicou da realização do esclarecimento - como força totalitária contra o individual, a expansão da indústria, do comércio e dos grandes empreendimentos e concluem que:

O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. [...]

O eu integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento dessa inumanidade, à qual a civilização desde o início procurou escapar. Concretiza-se assim o mais antigo medo, o medo da perda do próprio nome. [...]

O triunfo das corporações gigantescas sobre a livre iniciativa empresarial é decantada pela indústria cultural como eternidade da livre iniciativa empresarial. O inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante (*ibidem*, p. 14; 42; 139-40).

Cabe especial atenção para a situação de “derrota do sujeito”. Por mais que possa se aproximar, a derrota não é a morte. A anulação, a captura e a derrota apontam uma realidade quase insuperável. Como alguém em uma camisa de força, totalmente dominado, o sujeito continua a existir. A expressão popular que afirma ser a esperança a última que morre não parece muito correta, apesar da pretensão de ser poética. O indivíduo consegue viver desesperado e esta é a realidade de milhões de pessoas em nossa época. Admitir a anulação, a captura e a derrota como termo do sujeito é, inclusive, uma negação da dialética, por mais que a realidade insista que a derrota seja insuperável. Em 1959, na palestra “O que significa elaborar o passado”, Adorno (1995, p. 44) oferece condições para uma explicação:

Exagerei nos aspectos sombrios, conforme aquela máxima segundo a qual hoje em dia somente o exagero consegue veicular a verdade. Peço que não compreendam mal minhas considerações fragmentárias e freqüentemente rapsódicas, como se fossem um catastrofismo à maneira de Spengler, o autor de ‘O ocaso do Ocidente’: a análise deste fazia ela própria o jogo da desgraça. Contudo, a minha intenção foi atentar para uma tendência oculta pela fachada limpa do cotidiano, antes que ela se imponha por sobre as barreiras institucionais que até o momento a mantêm sob controle. O perigo é objetivo; e não se localiza em primeira instância nas pessoas.

Fazer equivaler derrota com morte seria “fazer o jogo da desgraça”, além do que seria um discurso benfazejo para os “donos da sociedade”. Se o sujeito se encontra em uma situação tão desproporcional e mesmo assim não manifesta, muitas vezes, nem a desconfiança de que é manipulado até em sua intimidade, o exagero não é um exagero. Toda a obra de Adorno (e Horkheimer) dará testemunho de que a superação da derrota é possível, ainda que monstruosamente difícil. O momento da realização do indivíduo fracassou junto com o esclarecimento que permanece paralisado “por temor da verdade” (HORKHEIMER e ADORNO, *op. cit.*, p. 13).

O indivíduo, como a própria humanidade, é um ente a ser realizado. Sua efetivação tem sido negada ao longo dos séculos. A importância das pessoas tem recebido relevo, historicamente, sempre em virtude de finalidades para as quais elas têm servido de meio, desempenhando papéis não deliberados por elas, senão por força de uma existência miserável, com o sacrifício de sua individualidade e de seu eu. As pessoas, mesmo em seus momentos de “liberdade”, continuam servindo de instrumento para a valorização e ampliação daquilo que se encontra em seu exterior; sua definição, real e danificada, é a compreensão destes processos todos que anulam a sua constituição como seres livres e autônomos. O indivíduo,

sujeito pensante derrotado, ainda está para ser realizado. Para Horkheimer e Adorno (1973, p. 52)⁶⁵:

O indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o seu eu e eleva o seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação. Antes, a linguagem filosófica e a linguagem comum indicavam tudo isso mediante a palavra ‘autoconsciência’. Só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio.

Elevar o “seu ser-para-si” e “diferenciar-se a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros” é fazer-se único, diferente de massa, na sua compreensão mais vulgar, e diferente do outro. Isto sugere um tal grau de autonomia, liberdade, consciência e responsabilidade que, no interior de uma sociedade heterônoma por necessidade, soa inatingível.

Quando falamos do indivíduo como uma entidade histórica, não queremos significar simplesmente a existência sensível e espaço-temporal de um membro particular da espécie humana, mas, além disso tudo, a compreensão da sua própria individualidade como um ser humano consciente, inclusive o reconhecimento da sua própria identidade. Esta percepção da identidade do eu não é igualmente forte em todas as pessoas. Está mais claramente definida nos adultos do que nas crianças, que devem aprender a dizerem ‘eu’, a mais elementar afirmação de identidade (HORKHEIMER, 2000, p. 131).

Esta distinção que o indivíduo é capaz de realizar ao perceber-se diferente do outro, do coletivo e dizer “eu” sem, contudo, se isolar dos outros, ou dos coletivos, demonstra a imperativa necessidade e se manifesta como obra da consciência, adjetivada por Adorno como verdadeira (1995, p. 141). Desta forma, o indivíduo, é um ser que não se submete como sugere a estrutura social vigente de forma total à adaptação. Somente diz com veracidade “eu” aquele que se sente estranho, diferente, outro. O estranhamento, ao se sentir diferente, não é por princípio arrogância, é uma virtude. Se a estrutura social, hoje, aponta para a formação de “unidades humanas padronizadas e administradas” (ADORNO, 1992, p. 118), o indivíduo seria a unidade humana de resistência, o que seria a sua única forma de sobrevivência. “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto impulsionador da resistência” (id. 1995, p. 154). A adaptação é um apelo ao tornar-se idêntico a um referencial externo ao eu, a um eu coletivamente mal realizado.

Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos

⁶⁵ Não há muita clareza em quando e quais as justificativas para os autores utilizarem as expressões “indivíduo”, “individuação” e “sujeito pensante”. Utilizo “indivíduo” como a unidade particular, que é a pessoa, realidade concreta que “representa determinados papéis como semelhante de outros” e tem “consciência de si”, (cf. HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 47), diversa da massa, coletivo ou multidão; como momento necessário para a emancipação ou, ainda, como um passo na construção da “individuação”, que uso como sinônimo de “sujeito pensante”, mas é uma questão que, considero, em aberto e que demandaria, certamente, um estudo mais detido, portanto, de grande importância. No trecho citado “indivíduo” aparece como individuação, portanto.

outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. [...] São as condições do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 47).

A construção do eu, no interior da sociedade que propaga, exige e consolida a solidão no coletivo e a solidão em si, pela ausência do seu próprio eu, poderia ter uma chance em alguns grupos que, inicialmente, parecem lutar por uma sociedade diferente, por uma utopia. Mas, invariavelmente, os grupos se institucionalizam, se burocratizam e se hierarquizam de tal forma que a liberdade almejada se converte em obediência às decisões da maioria ou expulsão do coletivo. “Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados” (ADORNO, 1995, p. 129). A experiência em partidos políticos é, miseravelmente, um exemplo cabível. A “perda de si” na sociedade ou em coletivos de qualquer ordem não é um acidente. É uma consequência óbvia da solidão provocada e do vazio (do nada) em que as pessoas são transformadas, sob a promessa de felicidade. Este conformismo não é livre, não tem (quase) nada de espontâneo. Em muitos casos esta é uma das poucas formas que, algumas pessoas, vêem como possibilidade de ao menos sentirem que estão existindo. Os prejuízos são graves, mas não é uma situação simples de se avaliar, nem se pode fazer qualquer julgamento sem vislumbrar a complexidade da situação e dos elementos que a compõem. Ainda assim, esta é uma demonstração de que as pessoas agem como se negassem a direção de suas próprias vidas, ainda que não-conscientes. Adorno (1996, p. 389) constata:

Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. [...] Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie.

É desta forma que não sobram chances para o indivíduo. O desafio da integração sem sucumbir e do participar e não participar da cultura não é só uma dificuldade: é quase uma impossibilidade. O indivíduo não é levado à morte física porque o sistema que o desumaniza necessita do seu existir reificado, administrado. A maior ameaça para o sistema não é a iminência de uma guerra, epidemias ou a pobreza, mas o fortalecimento do eu.

O eu que as pessoas receberam é colocado em uma situação de impotência tão nefasta que, a “perda de si” (não identidade consigo mesmo) é permitida como a única forma de autoconservação. O eu se torna um nós desfigurado em sua humanidade, pois que, sem

autonomia, perdido na multidão de “eus”, não se reconhece mais a não ser sob o princípio de que deve ser igual. “Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior segurança se tornar um igual” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 27). A “mão invisível” do liberalismo, associada com o esclarecimento que abdicou de seu cumprimento, realizou a coletividade manipulada e administrada, isto é, a negação de cada indivíduo (*ibidem*, p. 27). A sociedade, que seria o resultado de uma construção coletiva, na direção da realização dos indivíduos, de forma racional, autônoma e emancipada, torna-se a realização de seu contrário. Desde os primórdios da vida do indivíduo ele sabe que sua sobrevivência está ditada, não por um deus que tudo vê, mas pelos senhores da sociedade e pelos incontáveis instrumentos de controle social. Também desde muito cedo as pessoas são formadas para esta situação como quem nasce em um presídio e não conhece outra vida ou mundo.

A sociedade forma os seus “associados”, mas esta formação, desde cedo, faz com que as pessoas aprendam a não-resistência contra aquilo que seja diferente do socialmente estabelecido; sem resistência, não há indivíduo, sem indivíduo não há sociedade.

A relação do indivíduo com a “sua obra” (a sociedade) é de submissão e obediência. Há um grande problema para um autor, quando a sua obra se avoluma a ponto de dominá-lo, infringindo-lhe medo e impotência, ao determinar a sua existência, assumindo – a criatura - o papel de autor da vida do seu criador.

O “Frankenstein, ou o Moderno Prometeu” (1818) de Mary Shelley (1797-1851)⁶⁶, retrata a vingança da criatura contra seu criador. A ira de Frankenstein é a revolta contra o seu criador, que o despreza, pelo seu erro ao desafiar o poder do conhecimento e pelo resultado monstruoso horrendo. É uma ira primitiva com métodos racionalmente bárbaros que a criatura usa para manifestar a cobrança de reconhecimento e a vingança pelo não cumprimento da promessa de humanidade. O monstro não pediu para “nascer”, nem escolheu a sua forma, mas Victor lhe deu os atributos necessários para perceber estas coisas como: sentimento, vontade e razão. O desprezado, utilizando-se da razão, agiu com irrazão para cobrar o que lhe permitiram que cobrasse. Frankenstein aniquila toda a vida de seu criador e de seus próximos, naquilo que de mais humano possa existir na vida de um ser humano. Sobra para Victor a solidão da fuga, com a plena e clara consciência de que não pode mais voltar atrás. A destruição e morte formam o cenário de uma vida que não se poderá mais retomar.

⁶⁶ Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Frankenstein>>, acessado em 30 de agosto de 2005.

Presentificação (*Piu speme non ve*). – A contradição social explícita na superabundância de bens culturais e a regressão humana a um estado cada vez mais bárbaro se mantêm a cada novo produto da indústria cultural como se fosse o último estado em que a humanidade pudesse chegar. A situação se mantêm como uma espécie de eternização do presente. Apesar da dinâmica da sociedade, dos fatos quotidianos e do acelerado e volumoso processo de produção, não se sai do lugar, nem se almeja algo diferente do que a melhor adaptação ao existente. Esta época poderia ser definida como a era da reprodução. “O que é novo na fase da cultura das massas em comparação com a fase do liberalismo avançado é a exclusão do novo. A máquina gira sem sair do lugar.” Ainda assim “nada deve ficar como era, tudo deve estar em constante movimento” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 126). Aquilo que parece novo reproduz o anterior em sua forma. O que é substituído é achincalhado, agora, como antigo e obsoleto. Mas o novo reproduz a mesma estrutura e intenção do antigo. Desta forma a indústria produz novos sofás, novos computadores, novos alimentos, aumentando a produtividade e facilitando o acesso ao consumo. Nossos sentidos são bombardeados por uma avalanche de informações, nosso tempo parece não ser suficiente para tudo o que, aparentemente, precisamos fazer; nossa agenda está sempre cheia; estamos sempre ocupados demais. Não obstante, a vida de qualquer um parece ser sempre a mesma, quando não nos sentimos – sim! - cada vez mais desanimados por algo que deveria estar melhor nas nossas vidas e não está. Corre-se o dia todo para ter um saldo diário, pelo menos equivalente, ao do dia anterior. Cada aumento salarial mal ajuda a manter o padrão de vida do anterior. Esta reprodução do mesmo, com a aparência de novidade, também reproduz os homens como iguais, “como ser genérico. Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (*ibidem*, p. 136; 119). É desta forma que a indústria cultural pode ter segurança de que todos vão consumir seus produtos. “Os produtos da indústria cultural podem ter certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente” (*ibidem*, p. 119). Porque todos são forçados, ainda que de forma velada “a passar pelo filtro da indústria cultural” (*ibidem*, p. 118).

Assim, porque a estrutura que orienta a indústria cultural é sempre a mesma, tornam-se sempre os mesmos os indivíduos que ela modela. Girando sem sair do lugar, a indústria demonstra que não há futuro. Como afirmava o *slogan* de uma prefeitura: “O futuro já começou”. Poucas coisas são mais óbvias do que isto. O futuro começou com o mais remoto passado e escassa consciência do tempo, ou de um amanhã. Para a indústria que produz a cultura, submetendo todos a ela, já estamos no futuro, ou seja: não há mais o que esperar,

apenas se adaptar ao estado atual. O mito do “ser moderno”, do “estar na moda” é cultuado juntamente com a desesperança – omitida – em um futuro de verdade. Esta “presentificação”, característica de quem não dispõe de (sua) capacidade racional e utópica, envenena as consciências em um ritmo cada vez mais cego de adaptação e perda de noção de futuro contagiando a outros, cuja intenção de ser diferente, de nadar contra a corrente, se reduz a um exercício discursivo justificativo de uma existência heterônoma.

A realidade social e humana que se “experencia” não poderia ser tratada como a última realidade a que se pode chegar. Isto seria a aceitação de que não há mais futuro. A humanidade ainda na se realizou como humanidade, ainda que se insinue como tal. Sintomaticamente a expressão utopia desapareceu dos mais diferentes setores da sociedade contemporânea. Tanto em latim, quanto em grego, se encontra o mesmo sentido para a palavra utopia: invenção, ficção⁶⁷; a separação da expressão em *u-topos*, cunhada por Thomas More⁶⁸ (1478-1535) em 1516, na obra “Utopia ou Sobre a melhor constituição de uma república”, indica algo que nega o lugar (onde se está), significando nenhum lugar, algo que não se realiza neste lugar⁶⁹. More “concebe uma região ideal, em que o Estado se subordina à civilização, à sociedade e à felicidade do homem” (ALVES, 1988, p. 78), nesta região “o ouro é desprezado e vive-se de acordo com uma espécie de comunismo feliz” (DUROZOI e ROUSSEL, 1993).

Para Kujawsky (1991, p. 21-2) o sentido de utopia é correspondente, mas lhe acrescenta possibilidades de concretização:

O utopismo, ou culto da utopia, exige: a) que a realidade seja transformável pelo homem; b) que a transformação se dê sempre para melhor; c) que o ‘melhor’, o grau ótimo de transformação, esteja situado em um futuro sempre mais à frente e sempre por atingir; d) que a realidade presente não tenha valor em si, mas valha, unicamente, como degrau para o estágio superior seguinte.

Estes quatro pontos configuram nada menos que a ideologia do progresso, que representa a interpretação ativa e operacional do utopismo. A crença no progresso descongela a utopia de sua abstração contemplativa e a transforma em ‘processo’, concretizado na ação e na história. O progresso atualiza toda aquela imensa riqueza latente prometida pelo alvorecer da modernidade.

⁶⁷ UTOPIA: “*Commentum*, invenção, ficção; *somnium*, sonho, quimera” (CARO *et al.* 1955; FARIA, 1955); em grego: sonho (ἐνύπνιον, ου), quimera, fantasia, ilusão (χίμαιρα, αζ; φαντασία, αζ) (PEREIRA, 1976);

⁶⁸ Thomas More era chanceler de Henrique VIII e negou-lhe juramento de fidelidade, quando o rei se declarou chefe supremo da Igreja Anglicana, por isto foi decapitado sob a acusação de traição.

⁶⁹ U: oú, negação, não; ΤÓΠΟΣ: τόπος, lugar, sítio, espaço de terreno, situação [...] (*ibidem*); “*Del gr.* “ou”, no, y “tópos”, lugar; “*Ser una utopía*”). *Nombre de un libro de Tomás Moro, que ha pasado a designar cualquier idea o plan muy halagüeño o muy bueno, pero irrealizable. Ilusión, imposible*”. A expressão “*halagüeño*”, de “*halagar*”, tem a tradução como: “adular ou lisongear; dar a alguém mostras interessadas de estima ou admiração, com palavras ou ações; ser amável com alguém; atrair com doçura e suavidade; o que satisfaz” (Moliner, s/d).

Para esclarecer a idéia de “enriquecimento”, Kujawsky (*op. cit.* p. 19) cita Ortega y Gasset:

Chamo, pois, formalmente, riqueza ou enriquecimento o fato de que o homem se encontre perante possibilidades de vida superabundantes em comparação com as que possuía antes, e uso este nome [...] o qual se pode resumir em definitivo, em que o sentido próprio e primário de ‘riqueza’ não se refere ao econômico, e sim, precisamente, à riqueza da vida total. O sentido econômico é secundário e derivado.

A utopia, com suas quatro condições, apontadas por Kujawsky, podem ser colocadas, a rigor, para qualquer tipo de orientação, principalmente porque o que se denomina “melhor” pode ser manipulado ao bel prazer de quem dele quiser fazer uso. Talvez se possa admitir que a utopia como uma descoberta moderna fosse a orientação racional e humana do “melhor”. A saga de transformação e acumulação de riquezas e no emprego instrumental da razão efetivadas representam a conversão do progresso em regressão e a “regressão do esclarecimento à ideologia” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 15,6). O esclarecimento prometia o progresso, com a libertação do homem do medo e o senhorio humano no mundo (*ibidem*, p. 19), mas fracassou e a utopia de um futuro esclarecido e humano converteu-se no presente do consumo, nos limites da expressão “salve-se quem puder”.

A existência humana é, por excelência, duração, isto é, passado-presente-futuro. Talvez em nenhuma outra época a humanidade tenha necessitado tanto dar-se conta dos problemas de sua contemporaneidade, quanto hoje, mas é bem possível que um de seus maiores problemas seja o fato de não demonstrar preocupações com o futuro e com a análise do passado, de forma coerente, isto é, humanamente convincente. O passado é herança, o futuro é esperança de um presente construído sobre os princípios da felicidade humana. O presente é o tempo da tomada de consciência sobre o atual, as condições sociais, materiais culturais dentre outras.

A falta de perspectivas de futuro foi substituída por algo que se possa ou deva fazer amanhã. Parece que tudo se encerra no momento presente. As pessoas se consomem e são consumidas *hic et nunc* e se aceita tal situação quase como se fosse natural.

A própria crítica à utopia mergulhou hoje no arsenal ideológico, enquanto, ao mesmo tempo, o triunfo da produtividade técnica serve para encenar que a utopia, irreconciliável com as relações de produção, já estaria realizada e concretizada no âmbito dessas relações. Mas as contradições, em sua nova qualidade política internacional – como a corrida armamentista entre o leste e o oeste -, tornam o possível simultaneamente impossível (ADORNO, 1994a, p. 69).

É na frustração da adaptação e do “querer enquadrar-se dentro da realidade” que as pessoas se esgotam, regredindo a uma violência contra si, ainda que tenham seu fugaz quinhão de prazer e realização. O que é, quase natural, é que as pessoas manifestem suas

frustrações de alguma forma. A impotência, a obediência, a “servidão voluntária”, dentre outras formas, são apenas sintomas de um mal mais profundo e entristecedor. É quase inadmissível que pessoas bem-sucedidas estejam às voltas, senão no epicentro, da corrupção e da violência mais bárbara. Poderia dizer de forma simplista que as pessoas acabam se cansando desta mesmice e, na busca do diferente, reproduzem aquilo do qual queriam escapar, cada vez em menor grau de realização e maior grau de depravação humana.

A reprodução da “mesmice” é a característica desta fase. A ideologia arrogante, que defende esta realidade como o maior estágio a que a humanidade poderia alcançar, de que a vida é feita para ser gozada, tem por princípio a manutenção, portanto, desta realidade. Mudam-se fórmulas, candidatos, organogramas, regras e cores, mas o princípio continua o mesmo: todos devem trabalhar para a manutenção daquilo que gera lucro financeiro e podem ter a certeza de que receberão a sua “dose” de prazer e diversão. A ideologia cria e reproduz diariamente a humanidade “se contenta com a reprodução do que é sempre o mesmo” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 126). A “exclusão do novo” é a condição para que não se corra o risco de produzir algo fora do controle. Não se pode admitir aquilo que ainda não passou pelo tribunal da mesmice.

A esta presentificação se subtrai toda a estrutura social. Um salário mínimo, como o nacional, não permite nem uma poupança no final do mês, quando muito paga os gastos da família. Os produtos mais sofisticados são, simplesmente, descartáveis e se consomem no uso, ou perdem sua atualidade, provocando o desprezo. As relações entre as pessoas servem para “resolver” problemas imediatos e se dissolvem. A educação deve servir às necessidades de hoje, como um instrumento do mercado. O saber é qualquer coisa que sirva como resposta a um programa de emprego, ou para se safar em uma prova. O sindicato deve resolver os problemas salariais da categoria. O partido deve se preocupar com a eleição dos seus. Como máxima da degradação das capacidades humanas poderia afirmar: o melhor futuro é a mais rápida e otimizada adaptação, ainda que nem se saiba o real futuro disto.

Se o futuro, enquanto uma nova realidade social e humana – utopia – não ocupa mais as pessoas, o passado se tornou uma vergonha: ninguém quer ser reconhecido como um “dinossauro”.

Esta presentificação tomada como incapacidade de vislumbrar um futuro e repulsa pelo passado, como coisa morta, manifesta o exagero prático da vida. O princípio da utilidade das coisas vale também para as pessoas, de tal forma que as profissões se tornam obsoletas e com elas as pessoas; a re-qualificação profissional é, em última análise, dar uma nova utilidade para o profissional superado pela tecnologia.

As ordenações práticas da vida, que se apresentam como se favorecessem o homem, concorrem, na economia do lucro, para atrofiar o que é humano, e quanto mais elas se estendem, tanto mais podam tudo o que é delicado. Pois a delicadeza entre seres humanos nada mais é do que a consciência da possibilidade de relações isentas de interesse, consciência esta que perpassa consoladoramente até mesmo aqueles que se prendem a interesses; uma herança de antigos privilégios que promete uma situação sem privilégios. [...] A objetividade nas relações humana, que acaba com toda ornamentação ideológica entre os homens, tornou-se ela própria uma ideologia para tratar os homens como coisas (ADORNO, 1992, p. 34; 5).

As pessoas se sentem satisfeitas ao estarem aptas para o mercado, mas quem não está experimenta o escárnio da vida que segue feliz, sem lhe fazer justiça. Em ambos os casos há muito de humanidade perdido.

Adaptação e resistência. – Cada vez mais a sociedade se torna uma totalidade, da qual parece que não se pode escapar sem comprometer, fatalmente, a existência individual. É com o peso desta totalidade que as pessoas e as instituições, cada vez mais se submetem quase sem resistência à adaptação ao existente. Quando se trata de formação humana e humanitarismo a grande questão é fazer com que as pessoas tenham uma vida não tão ruim, em meio à desumanidade. Ainda há quem admita a possibilidade de um capitalismo mais humano e menos selvagem. Isto é impossível, afinal, os dois continuam sendo capitalismo. A orientação essencial continua sendo a mesma. Esta defesa de humanidade, no interior da desumanidade, sem romper com ela, é a defesa de quem não consegue vislumbrar uma outra sociedade: a sociedade capitalista é assumida como a única forma de se viver em sociedade.

A afirmação de que “não há vida correta na falsa” (ADORNO, 1992, p. 33) é importante para que se perceba que não é possível produzir vida digna onde a dignidade, como essência da vida reta, é negada; que não é possível a correção se a falsidade não for concretamente negada, destruída.

No texto: “Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo” - escrito em 1784 - Kant (1990, p. 11-19) afirma que não vivemos em uma época esclarecida, mas “numa época do ‘Iluminismo’” (p.17). A humanidade fez “ensaios” de esclarecimento, mas sucumbiu mais uma vez ao obscurantismo e ao medo, disso trata toda a “Dialética do esclarecimento”; o esclarecimento não se realizou a não ser na sua forma mais nefasta, que nega a humanidade e o próprio esclarecimento, comprometendo as esperanças de uma vida reta. A humanidade persiste no caminho da incorreção, da falsidade e da danificação da vida. Ainda assim, a vida danificada é, talvez, o único ponto de partida para uma vida não-danificada. Se a vida falsa pode ser descrita à exaustão, a vida correta não pode. Se alguém se atrever a enumerar que a

vida correta “é assim”, apresentando argumentos e condições cabais, muito provavelmente, incorrerá em erros. A vida correta seria aquela em que a humanidade não é, nem idolatrada, nem danificada: as duas situações seriam um dano.

É verdade que não há vida correta na falsa. Dialeticamente é também verdade que o conteúdo de onde se pode partir para a correção da vida é a vida falsa. Esta característica desenvolvida por Adorno e essencial para a dialética; a negatividade constitui-se como via pela qual se poderá construir uma vida correta.

A vida reta exige hoje que as pessoas se movimentem no mundo se adaptando e resistindo. Imperiosamente os administradores da sociedade

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela própria insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação. [...] Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se ao cadinho do eu coletivo (ADORNO, 1995, p. 43-4).

A adaptação torna-se sinônimo de autoconservação. A vida danificada se apresenta como a única forma de se poder sobreviver, pois a resistência seria uma sentença de isolamento e fracasso pessoal. “Apavorado, o sujeito se identifica com a sociedade que teme, pois ela o transformou naquilo que ele é” (ADORNO, 1998, p. 123). Uma atitude fora daquilo que impõe esta obrigatoriedade e cada pessoa sentirá o poder do coletivo sobre o individual.

La actual debilidad del yo, que ni mucho menos es sólo psicológica, sino que registra la impotencia real de cada uno frente al aparato socializado, estaría expuesta a una medida insoportable de molestias narcisistas, si no se buscara un sustitutivo por medio de la identificación con el poder y el señorío colectivo. Y para eso sirven las opiniones infectadas, que proceden irremediablemente del prejuicio infantil e narcisista, según el cual lo propio es bueno y lo que es de otra manera malo y de escaso valor (id., 1969, p. 91).

Sustenta-se a “descentração” do sujeito - identificação com seu exterior pela derrota de sua subjetividade -, que progride provocando atitudes patológicas, mas que não se restringem a fatores psicológicos individuais. O narcisismo individual se estende ao plano social gerando o narcisismo coletivo manifestado em comportamentos como o nacionalismo e o etnocentrismo, inseparável da xenofobia. Poder-se-ia caracterizar a situação como uma realidade “psico – sócio – somática”. As pessoas produzem e são produzidas por esta

realidade de tal forma que a resistência torna-se impraticável. Quando alguém afirma que “questionou profundamente” uma proposição, lei ou programa, em geral não ultrapassou a tentativa de correção do sistema. A resistência também é a resistência contra o sistema e suas propostas. Ninguém está proibido de resistir, mas todos devem estar cientes – devem ser convencidos - de que pior do que não haver vida senão sob a adaptação, a vida escassa será também desgraçada ao extremo.

Sob o monopólio privado da cultura “a tirania deixa o corpo livre e vai direto à alma. O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós”. Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista. Excluído da atividade industrial, ele terá sua insuficiência facilmente comprovada (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 125).

A falsidade da vida situa-se nesta unilateralidade ideológica da adaptação como forma de se poder almejar algo, o que é outra paródia. A liberdade para não desobedecer não é nem digna deste nome. Por outro lado, a impotência é a realidade de qualquer um diante do sistema. Basta a transgressão. Quem quiser sentir-se existindo deve se adaptar. Como uma contradição os mesmos autores afirmam em trecho anterior: “Quem resiste só pode sobreviver integrando-se” (*ibidem*, p. 123); semelhante idéia pode ser lida em Adorno (1998, p. 25): “O crítico dialético da cultura deve participar e não participar da cultura. Só assim fará justiça à coisa e a si mesmo”. Parece que estamos diante de um “servir a dois senhores⁷⁰”. A resistência, como aponta a “Dialética do esclarecimento”, acontece em um campo e é a partir deste campo que se constrói a não-falsidade; participar e não participar da cultura é a situação que se impõe ao resistente. Não há justiça para com o próprio crítico se não tiver um chão, como é falsa a idéia de que a cultura é somente ruim.

‘A criança com a água do banho’. – Entre os temas da crítica da cultura, o da mentira é de longa data central: que a cultura simula uma sociedade digna do homem, que não existe; que ela encobre as condições materiais sobre as quais se ergue tudo que é humano; e que ela serve, com seu consolo e apaziguamento, para manter viva a má determinação econômica da existência. Esta é a concepção de cultura como ideologia, tal como a possuem em comum, à primeira vista, a doutrina burguesa do poder e seus adversários, Nietzsche e Marx. [...] Identificar a cultura unicamente com a mentira é o que há de mais funesto no momento em que aquela está se convertendo efetiva e inteiramente nesta, exigindo zelosamente uma tal identificação, de modo a comprometer todo pensamento que pretenda resistir. [...] O fato de que a cultura tenha fracassado até os dias de hoje não é uma justificativa para que se fomente seu fracasso, tal como aquela personagem do conto, que espalhava a boa farinha sobre a cerveja derramada. As pessoas que pertencem a um mesmo grupo não deveriam nem silenciar seus interesses materiais, nem nivelar-se a estes últimos, mas integrá-los em suas relações e assim ultrapassá-los (ADORNO, 1992, p. 36;7).

⁷⁰ “Ninguém pode servir a dois senhores. Com efeito, ou odiará um e amará o outro, ou se apegará ao primeiro e desprezará o segundo. Não podeis servir a Deus e ao Dinheiro” (Mt 6, 24).

Quando se atribui culpa à cultura parece que, em primeiro lugar, se entende todo o processo cultural como algo acabado sendo que seus limites de desenvolvimento estejam dados pelas condições sociais, econômicas e políticas, dentre outras, atuais.

Se hoje parece haver uma necessidade vital, para a humanidade - que a cultura se reconcilie com seu fim de humanização - é também verdadeiro que o que afinal vivemos é um resultado, uma face, da evolução da cultura em seu aspecto de “pseudoeidade”. A cultura é processo e, como tal, não está encerrado, ou concluído, ainda que a ideologia queira por força e necessidade fazer crer nisso. De alguma forma, a crença que orienta a vida desta geração de que as coisas dadas (positivas) são as coisas definitivas, faz com que esta época se comporte como o (mau) espírito hegemonicamente dominante na Idade Média. Uma das grandes desvantagens, de hoje, é que na Idade Média ainda se tinha um Céu para compensar as desgraças da vida terrena presente. O que se vive, hoje, não é uma falsa cultura. Vive-se uma cultura que, ao realizar-se, traiu o espírito de engrandecimento e ampliação da humanidade. Parafrazeando Adorno⁷¹, poder-se-ia dizer que um pouco de cultura, ainda que escassa, ainda seria melhor do que nenhuma. Mas a situação em que as coisas se assentam, hoje, é um pouco pior. Não se trata, apenas, de pouca cultura, mas de uma posição dissimulada e enfraquecida de escassez de cultura, com a imponentia de toda cultura existente. Como Kosík (1995) define a pseudoconcreticidade como uma concreticidade parcial, que se pretende a totalidade concreta, em Adorno (1996) a pseudocultura é uma cultura parcial, que se diz ser a plenitude da cultura.

A barbárie não é um produto da cultura, aquela é anterior e concorrente desta no seu interior. Cultura e barbárie nunca se separaram e, pela história do esclarecimento, pode-se admitir que, a segunda, se amplia na medida em que a cultura se reproduz de forma apocopada, reduzida, irracionalmente racional e, portanto, com uma intencionalidade.

A revolta contra a cultura se manifesta camuflada na fúria que culmina contra alvos concretos: os próprios homens.

Quando se pensa em falsidade e correção, adaptação e resistência, universal e particular, corre-se o fácil risco de tomar partido por uma ou outra categoria, como se fossem duas posições meramente antagônicas. Neste sentido, o pensamento adorniano, nos ensina muito: há que se ser dialético. Mesmo aquilo contra o qual se elevam as mais bravas críticas, ou os mais ornamentados elogios, está marcado pela auto e intra-contradição.

⁷¹ “[...] um esclarecimento um pouco insuficiente e apenas parcialmente eficiente ainda é melhor do que nenhum” (ADORNO, 1995, p. 114).

A contradição de uma “coisa” não é, para o pensamento dialético, algo externo a si: a contradição é algo inerente e interno à coisa mesma. Não se pode criar uma sociedade justa, no interior de uma injusta, deixando a injustiça intacta. O ponto de partida, neste caso é a realidade injusta, para a superação. A atitude dialeticamente correta não seria, necessariamente, destruir a vida danificada: é preciso partir dela para a correção. A integração ao socialmente dado, é a única forma de se poder estabelecer resistência (cf. HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 123). O integrar-se sem se abandonar, sem se entregar, ao prejuízo é uma tarefa necessária. “O crítico dialético da cultura deve participar e não participar da cultura”. O imperativo “deve” significa que não há uma cultura fora desta, onde alguém possa desfrutar de momentos de paz e conforto: é uma só cultura. É no interior desta que se deve estabelecer resistência, como um momento posterior à adaptação. Ademais, qualquer ser humano, desde a sua mais remota infância, é adaptado ao existente a partir da família, da escola, da convivência com as outras crianças e adultos. Mas não se pode trabalhar adaptação e resistência como se fossem, na prática, momentos distintos: é uma separação mais teórica do que prática.

A educação que se propõe à formação humana, neste cenário, precisa reconhecer e tomar consciência que a realidade é adversa a seus propósitos, mas é seu ponto de partida, para a construção de seu contrário.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p.143).

A adaptação, a integração e a participação são necessidades, mas a resistência é um imperativo, se o que se busca é a formação integral humana. A educação para a resistência não significa o abandono do passado, nem mesmo daquilo que se coloca contra os objetivos de humanização. Repetir o que já se fazia há décadas atrás, não significa necessariamente um erro. O que foi historicamente construído pode ser re-visitado, aprendido e apreendido, como substrato para a construção daquilo que se almeja. A maior e mais importante produção teórica contra o capitalismo, “O Capital” (MARX, 1982), é o mais profundo estudo do capitalismo. Desta forma, a educação para a resistência não seria, simplesmente, uma inovação como algo sempre novo e desprezo do passado, mas uma inovação “a partir de”.

Pensar esta sociedade, estudá-la, desconstruí-la: esta seria uma tarefa essencial da educação que se proponha à formação integral humana, à emancipação. A resistência nasce do re-conhecimento de que algo não é “bom”. A educação para a resistência e para a contestação

seria a formação que analisa “as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo” (ADORNO, 1995, p. 181).

A primeira observação necessária em Adorno é a de que a educação, como sinônimo de formação cultural, é a produção da não-barbárie (*ibidem*, p. 119). Quando o autor (*ibidem*, p. 141-2) afirma que a educação não é mera transmissão de conhecimento, nem a modelagem das pessoas a partir de seu exterior, é porque ambas significam apenas aspectos da educação; o mal maior é a sua exclusividade e seu exagero no interior do processo educacional; o prejuízo não é somente para os indivíduos, mas para a emancipação destes e da sociedade. O repasse de conhecimentos pode ser uma atividade mecânica, reifica conteúdos, alunos e professores; a modelagem admite um modelador para seres que se submetam a sua ação, ou seja, anula a liberdade das pessoas. A redução da educação a uma destas duas formas de a educação se realizar efetiva a exclusividade da adaptação. Por outro lado, quem só resiste – colocando-se como se estivesse sempre “fora do sistema”, cuja figura caricata é a do militante desvairado – também instala o empobrecimento da educação, tornando-se, portanto útil para o sistema contra o qual diz lutar. Adaptação e resistência não são uma alternativa se o que se busca é a superação da vida danificada: são elementos necessários diante de qualquer situação.

Tentativas mal-fracassadas. – Hoje não se pode esperar de forma simples que as pessoas se formem humanamente, a si e entre si, no interior desta sociedade hegemonicamente desumana. No entanto, a formação humana é uma necessidade reconhecida pelos discursos de todos os que trabalham, discutem e legislam sobre educação. O conceito de educação na perspectiva da “boa condução” e da produção da civilidade já acenava esta necessidade de formação. O que há de unânime é a necessidade de formar a humanidade, o que pode acontecer, fundamentalmente, por meio da educação. A formação é um conceito associado e inseparável da educação. Adorno escreve com certa indistinção entre educação e formação. No debate “Educação – para quê?” Adorno (1995, p. 139-54) afirma que pretendia discutir “a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental” e o tema do debate poderia ser “Formação – para quê?” ou “Educação – para quê?”. Educação em sentido amplo, enquanto apropriação racional, crítica e consciente da cultura se assemelha à formação. Mas não se percebe um esforço do frankfurtiano em fazer esta distinção⁷². Muitas vezes se pode

⁷² A distinção entre educação e formação para um uso definitivo e cabal, é uma dificuldade por entender que ambas, quando não são sinônimas, acontecem de forma indissociável. Mas o que antecede o quê não é de

perceber este uso, alternado, de forma idêntica. Há, no entanto, uma diferença nas definições de ambas. A educação é “a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141); e, a formação, cujo conceito se emancipou com a burguesia, tomando consciência de si, seria a realização de “uma sociedade burguesa de seres livres e iguais” (id., 1996, p. 391). O que se pode perceber, contudo, é uma maior carga de semântica no uso da expressão formação, mas irrealizável sem a consciência verdadeira, a que corresponderia a educação. No primeiro parágrafo da “Teoria da semicultura” Adorno (1996, p. 388) admite que a crise da “formação cultural” não é somente um problema da pedagogia⁷³. A impressão é a de que o autor está distinguindo a formação da “educação escolar” ao atribuir aos problemas da formação uma necessidade maior do que aquela que a pedagogia ou uma “sociologia que justaponha conhecimentos a respeito da formação” possam oferecer. Um dos sinônimos de justaposição é sobreposição, ajuntamento. Efetivamente não faltam produções acerca da educação – hoje menos do que na época da “Teoria da semicultura” – mas não se avança na direção da humanização da sociedade, ou seja, a formação cultural não se efetiva conciliada com seu conceito (cf. *ibidem*, p. 391) ao contrário: produz-se o pior da humanidade. Poder-se-ia afirmar – sem exageros – que hoje se produz escritos sobre educação para todas as tendências, para todas as especialidades. O texto da semicultura segue com esta imagem de que a formação cultural exige mais do que a pedagogia, também a educação escolar, possam resolver.

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (*ibidem*, p. 388).

O isolamento destas reformas não se manifesta somente como isolamento destas medidas no interior da escola, mas como reformas que a educação escolar procede sem muita “percepção” do que acontece na sociedade em que se desenvolve a escola. O texto sugere que haja certo autismo – “inocente despreocupação” - da escola “frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce” sobre ela. Adorno chama a atenção para que os responsáveis pela educação escolar apercebam de que os danos da e na formação não são danos apenas escolares, senão que se manifestam ali. Sua produção e extensão ultrapassam a escola de tal

simples identificação. No entanto formação, sem nenhum adjetivo que a especifique, sempre parece um pouco mais ampla do que educação, provavelmente em decorrência do uso corriqueiro e reduzido de educação à escola. Neste caso, sem adjetivos, tomarei ambas como sinônimas, a não ser quando o contexto indicar uma especificidade. Talvez seja interessante a observação de Adorno (1995, 139) sobre a anedota da centopéia que ficou paralisada sem saber responder qual das pernas movimentava antes.

⁷³ “[...] de la disciplina pedagógica”, em espanhol (1969a, p. 142).

forma que, o que pode parecer uma solução “escolar” e que, efetivamente, tenha alguns aspectos positivos, acaba anulando a necessidade de se elaborar melhor a compreensão do problema. Em curto ou médio prazo o problema mal resolvido volta à tona cobrando, novamente, solução isto quando a falsa solução não criou outros problemas.

Respostas e soluções nem sempre resolvem os problemas verdadeiros. Um exemplo interessante e polêmico, na educação superior brasileira, hoje, é a proposta que determina quotas para negros, alunos oriundos de escolas públicas e índios para o ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Grupos e pessoas se ofendem defendendo ou atacando este sistema, mas não colocam em xeque o porquê da não-oferta de Universidade pública para todos os brasileiros. “Ambos os adversários estão errados” (id. 1992, p. 152). No texto esta citação de Adorno refere-se à “luta dos sexos”. Efetivamente é comum as pessoas se envolverem em disputas criadas pela ideologia hegemônica “sem futuro algum”. Os agraciados pelas quotas passam a se sentirem, falsamente protegidos, ou discriminados, como alguém do governo federal defendeu em um programa de televisão: “é uma discriminação positiva”. Ai de quem se manifestar contra o sistema de quotas e de outras “ações afirmativas”. Em situações problemáticas do mais alto valor e prejuízo para a educação analisa-se a superficialidade do real e se busca sanar efeitos ruins, mas não as suas causas. O silogismo: “Há crianças na escola que passam fome. Ora, crianças com fome não conseguem ter bom rendimento escolar. Logo, é preciso alimentar as crianças. Solução: a escola deve oferecer merenda gratuita para os alunos”. É possível perceber a ausência daquela exigência necessária para a produção de conhecimento, a ciência, que Bachelard (1996, p. 18) evocou: “Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas”.

Na situação em que uma educação proponha a se realizar a “formação integral humana”, a educação se coloca acima da formação “integral” humana, o que pode configurar um exagero. É também uma pretensão messiânica, como se a educação pudesse resolver todos os problemas humanos. Uma educação que se proponha e realize a “formação integral humana” certamente não é apenas escolar, nem exclui a formação cultural, necessária à humanização, de seu desenvolvimento. Seria mais justo afirmar que a educação, em tudo que seu conceito demanda, colaboraria em tudo com a formação humana, ou seja, que tudo o que é trabalhado pela educação colabora com a integralidade humana. A formação integral humana é construída na integralidade da vida: o eu na relação consigo e mediado pela família, escola, amigos, trabalho, vizinhos, igreja, clube etc. A fragmentação destes momentos haveriam de se tornarem elaborados pelo indivíduo de tal forma que ele tomasse consciência de si e dos outros, bem como da realidade, realizando-se a si e à realidade como realidades

humanizadas. Formação integral humana é, no máximo, uma boa proposta. A vida dos que devem ser educados é muito maior do que a escola, por mais tempo que se possa ficar na instituição durante o dia, semana ou ano. A proposição de uma educação que desenvolverá a formação integral humana pode servir de disfarce ideológico para a produção do que é desumano o que seria o decreto de falência da educação.

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada ‘educação popular’ - a escolha dessa expressão demandou muito cuidado - nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (*ibidem*, p. 393).

A proposta de formação integral humana tem uma justificativa muito clara quando se encontra em uma sociedade desumanizada. Em uma sociedade emancipada ela seria algo óbvio. Em uma sociedade dominada pela reificação, qualquer promessa sempre carrega mais possibilidade de fracasso do que de êxito. A formação foi negada desde os seus pressupostos e é “dada de bandeja” em outro momento, vazia de sentido humano, por generosos dirigentes, preocupados com a exclusão escolar e com a “formação” de mão-de-obra, que mancha a imagem do país frente os países e organismos financeiros internacionais. Os problemas escolares não são mais verdadeiros do que a pouca intenção dos governos em oferecer uma educação que cumpra seu conceito; inventam-se problemas para soluções que já estavam prontas.

As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta - contrafigura da violência - se atrofia sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade. Quem tendo freqüentado escola não terá se emocionado alguma vez com a poesia de Schiller e os poemas de Horácio que devia aprender de cór? E a quem os velhos pais não terão causado arrepios de extrema emoção quando, sem que se lhes pedissem e inesperadamente, recitavam textos de que se recordavam ainda, compartilhados assim numa comunhão com os mais jovens (*ibidem*, p. 397-8)?

Não pairam dúvidas sobre a necessidade de reformas educacionais. Não é este o problema, mas as reformas que são levadas a efeito, estas sim, podem escamotear e servir de véu que encobre aquilo que realmente é problemático. Muitos destes véus são, dentre outras coisas, o discurso contra o passado e contra a “escola tradicional” e em defesa de novidades e de tecnologias (eletrônicas e pedagógicas), quase sempre em vista da utilidade para o trabalho e para ocupações profissionais futuras e rentáveis.

O imperativo da realidade é um limite para a educação. A condição de servidão da realidade, porque torna a realidade mestra da vida, a perpetua na pseudo-utilidade social. Perde-se de vista a amplitude, que torna a educação mais do que uma capacitação, treinamento ou adestramento. A educação como capacitação para o trabalho, inclusive como preconiza a LDBEN torna-se um grande valor porque falta emprego na sociedade, ainda que não falte trabalho. É sob este aspecto que a educação precisaria não apenas orientar-se pelas exigências do mercado, mas transcender o que é factível, re-inaugurando uma formação que construísse uma sociedade livre e consciente de si, que orientasse sua existência de forma humanamente racional. A educação abre mão da sua liberdade de criar, de produzir a realidade: é serva obediente. Relegar a realidade ao plano do desprezível, seria o outro extremo. É imperativo entender que, assim como a história não é mestra da vida, a realidade também não o é. Sob este aspecto, a educação precisaria orientar-se e orientar para que as pessoas se orientem na realidade sem perder de vista que, este exercício, somente se torna humanizador ao conhecer para criticar, ao adaptar para continuar progredindo, na resistência ao que desumaniza e embrutece as pessoas, seu mundo e suas relações.

Ao se entender que o *telos* de toda substância viva é a produção da vida, por meio de sua reprodução e ampliação na qualidade de vida das gerações, a educação tem a obrigação com a vida humana. Esta obrigação envolve o compromisso com a vida e com as condições de vida humanas.

A educação escolar, como ademais, toda forma de educação, seria a produção da consciência verdadeira, como orientação para que as pessoas vivessem no mundo existente, produzindo o que foi negado, ou seja, a própria educação.

A educação que produz uma consciência verdadeira guia-se sob a égide da dialética, que por excelência é negativa. Hoje seria necessário reaprender a pensar a realidade antes de se proceder às respostas práticas, até corretas, mas para os problemas errados. Recuperar o pensamento livre de sua reificação e derrota pensando o pensamento (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 37) para transpor, superar a realidade. A emancipação do pensamento requer uma disciplina nas raias da dureza, principalmente para que se supere o clima reinante de que opiniões sirvam de orientações para a vida.

Atualmente, impera uma certa dicotomia entre teoria e prática no debate educacional que se aferra na tendência de subordinar a teoria a um certo imediatismo, cuja compreensiva impaciência pode se metamorfosear numa irrefletida catástrofe. Há uma simpatia generalizada pelos educadores que, em nome de uma legítima, mas perigosa intenção, proclamam a urgência de soluções dos problemas educacionais, subordinando a teoria à prática imediata. Também podemos notar certa aversão ao exercício do pensamento reflexivo nos indivíduos que se

consideram educados, já que capazes de opinar um pouco sobre os mais variados assuntos (ZUIM, 1999, p.117).

O imperativo da prática sabota o pensamento, atrofiando-lhe e substituindo-o pelo palavreado tosco de quem se recusa pensar, sustentando em opiniões a aparência de que é a voz da verdade.

Para Adorno (1969, p. 83-106) é possível identificar duas formas de opinião: uma sã, ou normal; e outra insana, ou infectada. A sã ainda é portadora de certa ingenuidade. Esta ainda é até uma forma de resistência diante do estabelecido; manifesta e aumenta a liberdade individual e coletiva mas, ao querer se afirmar como verdade, como conhecimento sem a devida humildade e auto-reconhecimento de que é só uma opinião, corre o risco de impedir a liberdade, e tornar-se infectada. Adorno (*op. cit.* 101) escreve:

No hay libertad alguna sin la opinión que diverge de la realidad; pero tal divergencia pone en peligro la libertad misma. La idea de la libre exteriorización de la opinión, de la que no puede ser separada de la idea de una sociedad libre, se convierte necesariamente en lo derecho a exponer la propia opinión, a propugnarla y si es posible a conseguir que prevalezca, aun cuando sea falsa, errónea, fatal. [...] El derecho a exteriorizar la opinión libremente supone una identidad del ser particular y su consciencia con el interés racional del conjunto, identidad a la que estorba precisamente el mundo en que se considera dada según su forma.

A opinião infectada é a demência, a loucura; manifestação de desequilíbrio individual e coletivo.

Quien tiene una opinión sobre un asunto que está abierto en cierto modo, no decidido previamente, cuya respuesta no se deja comprobar con tanta facilidad como el número de pisos de un edificio, tiende a fijarse en esa opinión, a ocuparla, según el lenguaje del psicoanálisis, afectivamente. Sería alocado declararse siempre libre de tal inclinación. La cual se apoya en el 'narcisismo', en que los hombres hasta hoy, por tanto, no están atentos a dedicar a otros, a quienes aman, una medida de su capacidad de amar, sino que se aman a sí mismos de una manera reprimida, inconfesada y por ello venenosa. [...]

Se puede arriesgar la determinación general de que la opinión infectada es la endurecida, es la conciencia cosificada, una capacidad deteriorada para la experiencia. La identificación de la 'doxa' con la razón subjetiva, con la que desde la crítica platónica se ha denigrado en sofística, no nombra sino sólo un momento. Opinión, y la infectada ciertamente, es siempre al mismo tiempo deficiencia de subjetividad y se asocia a la debilidad de ésta. Lo cual ha quedado manifiestamente inscrito en las caricaturas platónicas de los gesteros oponentes de Sócrates. La opinión anida allí donde el sujeto no tiene ya fuerza para una síntesis racional o donde la niega incluso por desesperación ante una preponderancia (*ibidem*, p. 86; 102).

O sentimento de superioridade, porque se tem opiniões polemicamente bombásticas manifesta uma perturbação da personalidade narcisista. Este é um tipo contraditório que, apesar do sentimento de grandiosidade e superioridade, experimenta frustração e depressão e um exponencial sentimento de inferioridade. O narcisista, como outras formas de perturbação da personalidade, busca ser aquilo que não é; busca ser uma outra personalidade, que não esta,

frustrada; como não consegue isso por vias conscientes, nem tem consciência disso, se esmera na identificação, mesmo não-consciente, com outrem, em geral, que esteja em melhor grau social do que si mesmo⁷⁴.

Desta forma, a opinião se configura como uma “desculpa”, como uma forma de obscurecer uma realidade que não se quer mostrar: a fraqueza do próprio eu.

Apelos à consciência. – Desde o início, como combate ao obscurantismo e superstição míticos, se estabeleceu, com correção, o apelo à racionalidade, à consciência, dentre as intenções e promessas mais fundamentais do esclarecimento. A expressão “esclarecer” – iluminar - já contém em si algo que faz da consciência o conteúdo indissociável para uma vida humanizada; só é possível a emancipação se se dispuser de “luz” para agir e pensar de forma autônoma e livre⁷⁵. O esclarecimento exige consciência e a consolida de tal forma que não é possível separar uma ordem da outra, ambas se associam, quase em grau de identificação. Assim sendo, mesmo que o esclarecimento não se tenha desenvolvido como prometia e tenha retornado a uma situação tão arcaica quanto o mito (na sua formulação mais ideológica), o qual prometia combater até sua extinção, houve produção de consciência. O que tornou o esclarecimento nefasto não foi esta produção, mas aquilo que a qualifica. A pretendida dominação da natureza foi estendida ao homem e a consciência foi coisificada (cf. ADORNO, 1995, p. 130) – formada de forma heterônoma como escrava e produto do esclarecimento que abandonou seu *telos*.

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos (HORKHEIMER e ADORNO, 1995, p. 20).

A consciência e, com ela, a autoconsciência foram banidas, de tal forma que seria necessário algo ainda mais grave do que aquilo que o esclarecimento necessitava contra o mito. A eliminação da autoconsciência não nega “algum esclarecimento”, mas o faz aliado (sinônimo) do mesmo obscurantismo e ofuscamento que foi tomado como alvo de destruição.

⁷⁴ O narcisista tem uma “preocupação com fantasias ilimitadas de sucesso, poder, brilhantismo, beleza e amor ideal. [...] preocupa-se com o bom desempenho próprio e com o quanto é considerado pelos outros”. Este trecho foi transcrito de uma obra cujo título é: “Compêndio de psiquiatria dinâmica” (p. 423-35, s.a./s.d.), por isso não consta nas referências bibliográficas.

⁷⁵ “Quem pratica o mal odeia a luz e não se aproxima da luz para que suas ações não sejam denunciadas. Mas quem age conforme a verdade aproxima-se luz [...]” (Jo 3, 20-1).

O “canto da sereia”⁷⁶ exerceu seu encanto provocando a anomalia do esclarecimento rompido com a sua própria consciência de si. A dureza do pensamento, necessário para romper a ofuscação esclarecida, acaba se tornando vingança e flagelo contra a humanidade naquilo que ela usufrui como deleite, como aparente felicidade. O pensamento que pensa o pensamento torna-se sofrimento porque desinstala o pensamento derrotado. Este sacrifício do qual a humanidade tem se abtido ao longo de séculos, reproduzindo a dominação contra si mesma. As pessoas se fazem coisas e fazem as outras também coisas, sem serem (cf. ADORNO, *op.cit.*, p. 130). Pensar o pensamento representaria, hoje, o caminho para a conciliação do esclarecimento com seus propósitos. Adorno “fala” de conciliação e não de reconciliação porque a conciliação entre esclarecimento e seus fins não existiu de forma efetiva e plena, apenas em parte e, amiúde, formalmente. Retomando a citação da “Teoria da semicultura” (ADORNO, 1996, p. 391) sobre a formação, pode-se ler:

A formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma, foi devolvida purificada aos homens. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. Esta, porém, ao mesmo tempo se desentendeu dos fins e de sua função real, como, de certo modo, ocorre radicalmente, por exemplo, com a estética kantiana que defende uma finalidade sem fim.

Ou seja, a formação recebeu um *telos* e uma função pela ação humana que a refletiu e a fez consciente de si. Os fins estabelecidos de liberdade e igualdade haveriam de se realizar, mas a formação se desassociou dos seus propósitos, mas, ao realizar-se de forma reducionista e unilateral converteu-se em semicultura. Com o esclarecimento aconteceu algo análogo.

O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento [...] ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina [...].

Com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos – o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não-compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens. Mas uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça. Não são as condições materiais da satisfação nem a técnica deixada à solta enquanto tal, que a colocam em questão. Isso é o que afirmam os sociólogos, que estão de novo a meditar sobre um antídoto, ainda que de natureza coletivista, a fim de dominar o antídoto. A culpa é da

⁷⁶ Na expressão “canto da sereia” estão compactados todos os elementos de sedução do pensamento e comportamentos humanos cujo fim não é a emancipação, mas a potencialização do já realizado não-esclarecimento, no interior do esclarecimento. A expressão “doce veneno” também seria apropriada e conota a busca pelo imediatamente agradável e prazeroso sem necessidade alguma de avaliação dos motivos e efeitos deste prazer e agradabilidade. Para a maioria das pessoas ninguém deveria proibir-lhes prazer ou impor-lhes advertências sobre suas diversões e consumo; ao mesmo tempo é vergonhoso chamar a atenção de alguém por isso. “Horroriza-nos o embrutecimento da vida, mas a ausência de todo e qualquer costume objetivamente obrigatório força-nos por toda a parte a modos de comportamento, falas e avaliações que são bárbaros de acordo com o critério do que é humano, e desprovidos de todo tacto, até mesmo segundo o duvidoso critério da boa sociedade” (ADORNO, 1992, p. 21).

ofuscação em que está mergulhada a sociedade (HORKHEIMER e ADORNO, *op.cit.*, p. 37; 51).

Pensar o pensamento significaria voltar-se “centrar-se” em si, o que é condição *sine qua non* para a autoconsciência. Cindido de seu *telos* humanizador o esclarecimento impõe o trato reificado contra os próprios homens, os autores do esclarecimento! Desta forma a reificação se torna mantenedora da derrota do sujeito pensante e a violência do pensamento que os autores apontam como única forma de destruição desta reificação é a “solicitação” do deslocamento humano de seu “berço esplêndido da desumanização” para uma condição humana que exige “sacrifícios”, aparentemente pouco convincentes de seus benefícios. As pessoas nem chegam a se dar conta que vivem como criaturas desprezadas. Os sofrimentos que elas suportam dia após dia e não conseguem identificar suas origens e sentidos, mas sentem que são grandes, são sempre negadas pela insistente oferta de produtos e de sucesso, que nunca se realiza.

A questão é que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo, se os homens não devem ser completamente traídos. Não é da conservação do passado, mas de resgatar a esperança passada que se trata. Hoje, porém, o passado prolonga-se como destruição do passado. Se a cultura respeitável constituiu até ao século dezenove um privilégio, cujo preço era o aumento do sofrimento dos incultos, no século vinte o espaço higiênico da fábrica teve por preço a fusão de todos os elementos da cultura num cadinho gigantesco. Talvez isso não fosse um preço tão alto, como acreditam aqueles defensores da cultura, se a venda em liquidação da cultura não contribuísse para a conversão das conquistas econômicas em seu contrário (*ibidem*, p. 15).

A esperança passada, haveria de se realizar a partir do que se vivencia no presente. Voltar a ser o que era é uma pretensão romântica e anacrônica. Todo o progresso que a humanidade já alcançou é produto deste esclarecimento que se recusou a cumprir seus propósitos, ainda assim não nos encontramos, hoje, em condições de afirmar que somos uma sociedade humanizada. O próprio progresso foi reduzido a avanço tecnológico e a comparações deste avanço de um povo para outro, de uma época para outra. A consciência do progresso foi substituída pelo encanto dos benefícios do progresso, sem que se evitasse, ao menos, as grandes contradições físicas deste.

O mito do progresso, sustentado pelo Positivismo na sua máxima: “O Amor por princípio, a Ordem por base, e o Progresso por fim” (COMTE, 1991, p. 92), é, por outro lado, a realidade de desgraças do mundo humano (cf. ARANHA, 2003, p. 168). Em nome do progresso se têm justificado quaisquer atrocidades, desde que as grandes corporações gerem o seu montante de lucro projetado pelos seus especialistas. Efetiva-se assim o progresso para a destruição. É o que Sproviato (2001) explica, ao admitir que a entropia demonstra o avanço da ordem para a desordem total dos sistemas, até a sua destruição:

Para a visão mecanicista do mundo, tipicamente moderna, na linha que une Descartes, Galileu, Bacon, Newton, Locke e Adam Smith (este na economia e Locke na concepção social), a idéia de progresso é tão conatural que nem pensamos em discuti-la. Ora, nosso tema incide precisamente neste ponto: "a lei da entropia mina a idéia da história como progresso. A lei da entropia destrói a idéia de que a ciência e a tecnologia criam um mundo mais ordenado".

Numa visão mecanicista, a ênfase está unicamente no que se ordena e se desconsidera a desordem causada pela ordenação. É como se ignorássemos, por exemplo, o problema do lixo ao arrumarmos nossa casa. Quando a casa é o próprio planeta pensar que "o resto" não interessa é a síndrome do avestruz...

Os insistentes apelos sobre o superaquecimento do planeta, pela salvaguarda de animais em vias de extinção e contra o desmatamento da Amazônia, dentre outros reclames, demonstram que a humanidade tem produzido a destruição. A verdade do conceito da entropia encontraria obstáculos se considerasse a possibilidade da razão. Se a morte parece ser um termo para um organismo vivo, enquanto tal, a autodestruição não é algo normal, nem representa nenhuma racionalidade, do ser. Precipitar-se sobre o abismo é negar a vida. Neste sentido, "a morte é um fenômeno da vida"⁷⁷, não uma insanidade, por qualquer motivo. A lei da entropia para o mundo faz sentido por que, o mundo não se apresenta como uma realidade racionalmente ordenada⁷⁸.

São de vital importância para a humanidade as formas de sua própria constituição global, enquanto não se constitui e intervém um sujeito global consciente de si mesmo. Exclusivamente sobre isso recai a possibilidade de progresso, a possibilidade de afastar a catástrofe extrema, total. [...] Que continuem ou não a escassez e a opressão – ambas são a mesma coisa – dependerá exclusivamente de que se evite a catástrofe mediante a organização racional da sociedade total, como humanidade. [...]

O progresso, tal como se afigurava aos social-democratas, foi uma vez um progresso da própria humanidade (não só de suas habilidades e conhecimento). [...]

O bem que impera no mundo não é suficiente para que, a partir dele, possa enunciar-se um juízo predicativo do progresso, mas nenhum bem, nem vestígio dele, existe sem o progresso (ADORNO, 1995, p. 38; 37; 43).

Não é a natureza que se encontra no limite entre a existência e a extinção total. "Em cada espécie que aos poucos da vida se some também morre um pouco da vida do homem"⁷⁹. O exuberante progresso da produção esqueceu-se do progresso da humanidade que decaiu em um estado mais arcaico do que aquele anterior à grande revolução industrial e, hoje, tecnológica. O não progresso da humanidade não representou a estagnação, mas o retrocesso. A razão foi instrumentalizada para a sociedade material em paralelo com o descaso para com aqueles que haveriam de ser "saciados". "Não é o amodorrimento da humanidade no bem-

⁷⁷ Cf. Heidegger, 1989, p. 28.

⁷⁸ O que se faz é considerar a realidade de forma mecanicista e, ainda assim, impondo-lhe uma mecanicidade heterônoma. A visão mecanicista é adotada contra a natureza. A natureza apresenta os seus reclames. Os mecanicistas inventam uma nova e incompatível ordem. O mundo progride para sua destruição, sem realizar seu *télos*. O erro antecede tudo isto: o mundo não é uma realidade mecânica, ainda que funcione sob sua ordem.

⁷⁹ Música: "Alerta de sangue", Vaine Darte e João Chagas Leite; CD: 18 Grandes sucessos de João Chagas Leite, ACIT, s/d. (Movimento Tradicionalista Gaúcho – MTG)

estar que se deve temer, mas, sim, a brutal expansão do social sob o disfarce de uma natureza universal, a coletividade como cega fúria do fazer” (ADORNO, 1992, p. 138). A razão é a razão irracional do sistema.

A razão não é nenhuma entidade neutra e seu uso instrumentalizado a conduz à subserviência da desrazão. “Assim, o mal não deriva da racionalização do mundo mas da irracionalidade com que essa racionalização atua” (HORKHEIMER E ADORNO, 1973, p. 98). Ou seja, a razão se encontra sob o domínio de sua contradição, perdeu o lugar que nunca ocupou.

A razão jamais dirigiu verdadeiramente a realidade social, mas hoje está tão completamente expurgada de quaisquer tendências ou preferências específicas que renunciou, até mesmo à tarefa de julgar as ações e o modo de vida do homem. Entregou-os à sanção suprema dos interesses em conflito aos quais nosso mundo parece estar realmente abandonado.

Esse desterro da razão a uma posição subordinada contrasta agudamente com as idéias dos pioneiros da civilização burguesa, os representantes espirituais e políticos da classe média ascendente, que foram unânimes em assinalar o papel de destaque da razão no comportamento humano, talvez mesmo o papel predominantemente. [...] Pensava-se nela como uma entidade, um poder espiritual que vivia em cada homem (HORKHEIMER, 2000, p. 18-9).

A finalidade da razão era a construção daquela satisfação e bem-estar humanos, não encontrados na ordem natural. O poder que a razão tinha acabou se convertendo em poder de subordinação e adequação ao que está estabelecido, irracionalmente, como norma suprema da sociedade: a produção do lucro. A razão, mesma, é uma ausente nas melhores invenções humanas e na condução do processo social. A irrazão dominante mantém os homens sob o feitiço do endinheiramento e do fetiche do prazer imediato, pragmático. O espírito é coisa e, a consciência, é uma serva. Efetivamente, a humanidade realizou grandes progressos mas, com estes, grandes males, inclusive a destruição da natureza e da sua natureza.

Hoje a humanidade chega a demonstrar aquela situação ruim – para todos - semelhante a uma pessoa que, ao atravessar uma avenida, na aproximação de um veículo, vacila e, indecisa, não sabe se volta ao meio fio ou se continua a travessia, mas sabe que qualquer uma das três alternativas – seguir em frente, retroceder ou permanecer onde está – significam grande perigo. Seguir adiante, sem a correta atitude, significa continuar a marcha da destruição; retroceder é um romantismo: morrerá no meio do caminho de volta; parar é um conformismo: a morte chegará por inanição! A natureza – que insiste em sobreviver -, mostrada nos programas de televisão, turismo e prestação de serviços, é um deleite, uma denúncia ou um devaneio de quem, de forma inconsciente, quereria viver ali, com as condições de que dispõe na tecnológica, confortável e sedutora vida urbana. Este gosto pelo natural, de alguma forma sinônimo de primitivo, manifesta o mal-estar, por um lado, mas, por

outro, não avança para a produção de uma consciência sobre as causas deste mal-estar, de tal maneira que o que provoca o mal é apenas substituído, vez por outra, sem ser destruído.

Crítica dialética da cultura. – A crítica dialética, como tudo o que é dialético, é um exercício negativo; uma consciência vigilante sempre disposta a avaliar a coerência de sua práxis na aproximação e distanciamento do *telos* humanizador.

Na marcha da reprodução da injustiça social reinante, o crítico dialético é alguém que não se detém na adaptação ao socialmente vigente; mantém a conduta de quem tem mais compromisso com a práxis revolucionária histórica, do que com o “mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da ‘*praxis*’ fetichizada dos homens” (KOSÍK, 1995, p. 15); interroga tudo aquilo que aparece como positividade, decompondo o socialmente “dado”, desvelando as contradições e incoerências internas e entre aquilo que é prometido e aquilo que, realmente, se efetiva.

No interior desta sociedade em que a adaptação é uma exigência para que as pessoas possam lograr algum êxito em suas vidas, impera o medo de se colocar contracorrente. As suas vidas materiais dependem tão radicalmente desta sujeição que lhes é impossível admitir resistência. A possibilidade do isolamento e o medo da inanição social fazem as pessoas se omitirem e evitarem uma “crítica negativa”. Preferem associar-se àqueles que defendem uma “crítica positiva” ou “construtiva”: foge-se da negatividade como de um pecado mortal.

Adorno (1998, p. 7-26) caracteriza dois tipos de críticos: o crítico da cultura; e o crítico dialético da cultura⁸⁰.

O crítico da cultura não está satisfeito com a cultura, mas deve unicamente a ela seu mal-estar. Ele fala como se fosse o representante de uma natureza imaculada ou de um estágio histórico superior, mas é necessariamente da mesma essência daquilo que pensa ter a seus pés. [...] O crítico da cultura mal consegue evitar a insinuação de que possui a cultura que diz falar. [...]

Porque a existência da crítica cultural, qualquer que seja o seu conteúdo, depende do sistema econômico e está atrelada ao seu destino (*ibidem*, p. 7;14).

A insatisfação do crítico tem a sua justeza. Sua falha está em considerar que possa existir, ainda que apenas em discursos elaborados para a satisfação de seus consumidores,

⁸⁰ Pelo texto: “Crítica cultural e sociedade”, *ut supra*, pode-se fazer uma interpretação de que a condição de crítico dialético não retira o crítico da cultura, mas lhe confere um caráter de participante e crítico da cultura; na expressão “crítico da cultura”, no entanto, a preposição tem um aspecto de posse: o crítico pertence à cultura. Em ambos os casos pairam contradições: ambos pertencem à mesma cultura e ambos buscam a sua – boa ou má - negação. O crítico da cultura é propriedade dela, mas nega essa reificação deixando transparecer que quereria acabar com ela – o que representa um recalque; o crítico dialético pertence à cultura, mas por causa do seu dano, busca superá-la na produção da humanidade negada.

uma outra cultura e que todos os outros homens não a encontraram. A morada do crítico da cultura é a cultura com todos os defeitos que ele julga identificar; sua pretensão “de julgar a violência do existente” só é possível graças à cultura, contra a qual se mostra “independente e soberano” (*ibidem*); coloca-se como se estivesse “em um outro nível”, em um plano superior, supondo que os demais vivem uma espécie de infra-cultura. Seu *status*, originariamente, era o do avaliador, como informantes profissionais que:

[...] orientavam sobre o mercado dos produtos espirituais. Alcançavam ocasionalmente com isso uma visão mais profunda da questão, permanecendo, contudo, sempre também como agentes do comércio, em consonância, senão com seus produtos individuais, com a esfera do comércio enquanto tal. [...] Que lhes tenha sido confiado o papel de perito, e depois o de juiz, foi algo inevitável do ponto de vista econômico, embora acidental no que diz respeito a suas qualificações objetivas (*ibidem*, p. 8).

Se for de forma acidental que os críticos da cultura alcançaram este *status*, ascensão e o “alpinismo social”, graças aos produtos avaliados e o público consumidor, a liberdade do crítico foi sempre administrada pelas necessidades do comércio. De certa forma se permite uma espécie de concessão – ascensão social - para o crítico, na medida em que ele responde aos interesses do mercado. Sua origem é a de empregado. “Não só o espírito se ajusta à venalidade mercadológica, reproduzindo com isso as categorias sociais predominantes, como se assemelha, objetivamente, ao *status quo*, mesmo quando, subjetivamente, não se transformam em mercadoria” (*ibidem*, p. 9).

Seu sustento depende da própria cultura contra a qual parece ser um astuto observador; critica fazendo parte sem superá-la, pois pertence a ela e seu destino é o mesmo. As suas expressões, agudamente, ferinas são recursos para arrebatam para si as mentes preguiçosas que não querem perder tempo com o pensamento, porque “viver é fazer”. “As expressões ferozes são ornamentos fabricados” (ADORNO, 1992, p. 117). O próprio crítico da cultura é um produto cultural e não faz nada que não esteja no *script* da indústria cultural. Seu discurso é a verbalização daquilo que todos vêem e sentem, até no seu íntimo. O desespero e sofrimento humanos, na cultura, chegam a ser reforçados pelo crítico que, não obstante, sempre encontra consumidores devotos de suas falas. Ao insistir no que é óbvio “cai na tentação de dizer o indizível”, ou seja: a verdade. Indizível não é o absurdo, ou o mais abstrato que a mente humana pode alcançar (*ibidem*, p. 7-8). Indizível, no emaranhado da produção de porcarias com a aparência – e preço! - de essência da vida, é a verdade de que continuamos todos na mesma cultura que produz a pseudocultura. Assim, “os críticos da cultura ajudam a tecer o

véu” (id., 1998, p. 9), que encobre a realidade, impedindo aquele desvelamento⁸¹ da realidade aspirado pela Filosofia, desde os seus primórdios.

Há, nesta situação, um avanço da estupidificação do espírito. A crítica é elaborada pela indústria cultural assim como o sabonete, o automóvel e a novela. Nos telejornais mais assistidos da televisão brasileira os apresentadores fazem a crítica a determinadas situações. Estas críticas são posicionamentos ideológicos e planejados dos grupos econômicos que controlam a televisão, os governos, os empresários e as elaborações meramente repetidas pelos telespectadores. As notícias que merecem críticas são tomadas como fatos isolados, de tal forma que a realidade é sempre uma seqüência desconecta de recortes. Hoje se fala da prostituição infantil, amanhã das invasões de terra, outro dia do tráfico nos aeroportos, corrupção na política, as expectativas de elevação da taxa básica de juros. Cada coisa continua como era antes da crítica: a sua manutenção garante o emprego do crítico; ele precisa da situação ruim senão perde o seu sustento e sua *raison d'être*. No caos da realidade, que o noticiário reproduz com abundância, atribuindo-lhe ainda mais peso, as pessoas são reificadas, na medida em que uma notícia nunca é isenta, nem amplamente apresentada. Para o crítico da cultura não se deve superar esta reificação, mas mantê-la (ADORNO, 1998, p. 14).

A crítica dialética da cultura assume o pertencimento à cultura danificada, mas este não é o termo de sua existência. O que caracteriza o crítico dialético da cultura é a crítica a partir do interior da totalidade concreta da cultura e o desvelamento desta que se faz ideologia ofuscando aquilo que prometia realizar: a humanidade. Ainda assim:

[...] a teoria dialética [...] está obrigada a assumir para si mesma a crítica cultural, que é verdadeira na medida em que traz a inverdade à consciência de si mesma. Se a teoria dialética mostra-se desinteressada pela cultura enquanto um mero epifenômeno, acaba contribuindo para que a confusão cultural continue a se propagar e colabora na reprodução do que é ruim. [...] O que distingue a crítica dialética da crítica cultural é o fato de a primeira elevar a crítica até a própria suspensão [*Aufhebung*] do conceito de cultura. [...]

A crítica dialética posiciona-se de modo dinâmico ao compreender a posição da cultura no interior do todo. Sem essa liberdade, sem o transcender da consciência para além da imanência cultural, a própria crítica imanente não seria concebível: só é capaz de acompanhar a dinâmica própria do objeto quele que não estiver completamente envolvido por ele (ADORNO, 1998, p. 18; 9).

Para Adorno (*op.cit*) a crítica é um elemento da cultura – assim como a cultura é crítica - e, como tal, se encontra tão danificada, falida, quanto a própria cultura. A crítica não é negada pela cultura, ela é “domesticada” e não faz a crítica de si mesma. A afirmação de que “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão

⁸¹ Αλήθεια, αζ: *alétheia*: verdade, veracidade, sinceridade, realidade (PEREIRA, 1976).

crítica” (ADORNO, 1995, p. 121) é a mesma exigência que se põe para a cultura e sua produção – a crítica. O que há de “ruim” na cultura é a não superação deste estado ruim, mas a sua manutenção através dos discursos harmoniosos, para os quais a harmonia deve se estabelecer sem o conflito necessário.

A cultura só é verdadeira quando implicitamente crítica, e o espírito que se esquece disso vinga-se de si mesmo nos críticos que ele próprio cria. A crítica é um elemento inalienável da cultura, repleta de contradições e, apesar de toda sua inverdade, ainda é tão verdadeira quanto não-verdadeira é a cultura. A crítica não é injusta quando destrói – esta ainda seria sua melhor qualidade -, mas quando, ao desobedecer, obedece (*id.*, 1998, p. 11).

A exigência apontada pelo autor é a da “auto-reflexão crítica”, sem o que a cultura sucumbiu ao fracasso e ao estado culturalmente bárbaro.

Adorno (*op. cit.* p. 163-4) admite, com Freud, os motivos psicológicos para a regressão à barbárie, quais sejam: que no interior e “por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam o fracasso e desenvolvem sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão” (p. 163); mas o frankfurtiano acrescenta:

[...] uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como o da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu sua promessa. [...] E como costuma acontecer nas coisas humanas, a conseqüência disso foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir (p. 164).

Hoje o fracasso da cultura significa a iminente catástrofe da própria humanidade (cf. ADORNO, 1995a, p. 38). O que se torna incógnito é até que ponto a cultura bárbara persistirá sem chegar a um termo, ou seja, até quando a humanidade se produzirá como “unidades humanas padronizadas e administradas” (ADORNO, 1992, p. 118), como coisa morta?

Ao abandonar sua condição de autocrítica, criou empregos e empregados para ludibriar os incautos. Hoje vinga-se na auto-desumanização, produzida a partir do exterior de cada um – heteronomia - sob o falso signo do progresso da humanidade. Se o crítico da cultura parece estar em um estágio superior e externo à cultura apesar de seu “enquadramento” indisfarçado, o crítico dialético da cultura se faz (se assume) como homem desta cultura e, no interior desta, elabora a sua crítica, identificando aquilo que é humanamente indigno.

Para o crítico dialético da cultura caberia:

[...] a tentativa de considerar todas as coisas tais como elas se apresentariam a partir de si mesmas do ponto de vista da redenção. O conhecimento não tem outra luz além daquela que, a partir da redenção, dirige seus raios sobre o mundo: tudo o mais exaure-se na reconstrução e permanece uma parte da técnica. Seria produzir perspectivas nas quais o mundo analogamente se desloque, se

estranhe, revelando suas fissuras e fendas, tal como um dia, indigente e deformado, aparecerá na luz messiânica. Obter tais perspectivas sem arbítrio nem violência, a partir tão-somente do contato com os objetos, é a única coisa que importa ao pensamento (ADORNO, 1992, p. 215-6).

A redenção a partir da relação com o objeto (realidade). Adorno aponta para a superação do reducionismo no uso pragmático das coisas da cultura, para que se alcance o seu sentido enquanto meios de humanização. A necessidade de “desacostumar-se” das coisas pelo estranhamento sugere o momento da teoria e o estabelecimento de uma forma justa de se relacionar com as coisas e consigo mesmo. O mundo do tráfego e da práxis utilitária constitui-se, também como admite Kosík (*op. cit.*, p. 13-5), uma, mas não a única realidade e forma de se relacionar com a cultura. O compromisso do crítico dialético da cultura não é com a cultura danificada reinante, mas com a verdade que esta cultura e seus críticos escamoteiam. A redenção é a luz para avaliar e ultrapassar a realidade. A redenção é luz para esta realidade para que se possa ir “para além dela”. “O crítico dialético da cultura deve participar e não participar da cultura. Só assim fará justiça à coisa e a si mesmo” (*ibidem*, p. 25). Este movimento *ad intra* e *ad extra*, indissociável para a dialética⁸², é constante e contraditório porque não se fixa, nem fixa fora de si (em um mundo das idéias, por exemplo) uma verdade suprema e dogmática a ser materializada. Orientado pela auto-crítica sem medo de reconhecer a necessidade de destruição daquilo que não produz uma cultura verdadeira, o crítico dialético da cultura não cria opções para a concorrência de qual seja a melhor. O que está em jogo é a não manutenção de qualquer reducionismo do tipo: “defender alguma coisa porque mais pessoas gostaram”. Quando, no entanto, o conceito de cultura é congelado, de forma dogmática e fechado em si, “participar e não participar da cultura” é uma contradição impraticável. Se tudo o que a cultura produz são produtos acabados, qualquer pessoa se torna externa à cultura e sua crítica, efetivamente, é uma inutilidade. Mas quem produz a cultura são as pessoas vivas em seu processo concreto de produção de suas vidas e de todos os elementos vitais da sociedade.

A aliança, estabelecida por Adorno, entre crítica destrutiva e justiça expõem a radicalidade da crítica dialética: a justiça ao objeto criticado e ao próprio crítico dialético passa pela destruição daquilo que destrói a vida. De alguma forma, ao defender a “participação e não participação” na cultura ainda se manifesta uma situação muito clara de

⁸² Não são, verdadeiramente, dois movimentos, mas um só. A separação em dois já indica prejuízo dialético. A integração à cultura, sem sucumbir a ela é a unidade do movimento contraditório. A desconciliação já representa unilateralidade e impede a percepção da realidade como um todo que, apesar de fragmentado, tem a sua unicidade.

que só se pode criticar a partir do interior da cultura. O crítico não é um estranho e nem a cultura é um outro mundo, externo ao crítico.

A destruição não é apenas uma elaboração teórica, nem é a mera elaboração de discursos agressivos seguidos de sugestões positivas de algo diferente, por necessidade. Sob o discurso da “crítica construtiva” o mundo continua sua marcha administrada para a catástrofe anunciada; a “crítica destrutiva” é um risco para aqueles cuja vida é determinada e paga por aquilo que lhes faz o mal. Ao que é ruim se contrapõe uma novidade. A crítica dialética “revolucionária” a realidade existente a partir do existente. A crítica da cultura segue produzindo novidades, sem destruir o que já foi, de alguma forma, identificado como ruim. O crítico da cultura não supera o que merece crítica porque seu ataque é tão deslocado quanto ele se julga em relação à cultura (ADORNO, 1998, p. 7). Trabalha-se com uma espécie de substituição ou de opção entre isto ou aquilo.

Quando se ouve as pessoas – e autoridades em geral – afirmando que hoje se vive melhor porque há mais crianças na escola não é um erro e, certamente, há motivos para regozijo. O que se estabelece é a mesma estrutura de concorrência e competição do sistema capitalista: o ponto de referência é uma outra realidade e não a atual que poderia ser muito melhor. Comparar-se aos outros tem algo de mesquinho. Saber e fazer-se hoje melhor do que aquilo que se foi ontem tem uma sabedoria. O sujeito não idêntico a si mesmo, *ut dictum supra* (como foi dito acima), não retorna a si, projeta-se e mede-se nos e pelos outros. Se menos pessoas morrem de fome no mundo, hoje, os organismos internacionais festejam e se auto-avaliam como corretos em suas investidas de lucro, não importando que seja uma injustiça internacional que uma só pessoa morra de fome, num mundo que produz muito mais do que as pessoas precisam para viver acima do consumo mínimo de calorias diárias. Se persistirem a fome e crianças sem educação (para a qual a escola é fundamental), não se chegou a um estado humanamente digno.

“Uma organização da sociedade digna do ser humano”, tal como almejavam Marx e Engels (cf. ADORNO, 1994a, p. 69), é a meta do crítico dialético da cultura. Na década de 1980 se presenciou uma aspiração por mudanças sociais e políticas, principalmente, em igrejas cristãs tradicionais e, na política, por grupos da social-democracia e partidos de orientação trabalhista, da época. Tanto as pretensões religiosas, quanto a aspiração política, sucumbiram. Seu maior mal pode ser atribuído à não disposição em romper com o que era – e ainda é - estrutural no sistema.

Adorno (1995, p. 135) afirma que o cristianismo, fracassou “possivelmente porque não mexeu com a ordem social que produz e reproduz a frieza”. Poderia ampliar esta observação,

através da assertiva: “Dialética significa intransigência contra toda e qualquer reificação” (ADORNO, 1998, p. 22). De alguma forma, o autor está afirmando a impossibilidade de se promover mudanças significativas, na sociedade, sem que haja um rompimento radical com o que é desumano. Quase sempre uma política ou uma fé positiva, cujo contentamento se realiza na harmonização de contradições, resulta em concordância e reprodução da situação ruim que se pretendia superar, aprofundando-a ainda mais.

Parece que a produção de uma realidade humanamente digna não acontecerá se não houver uma ruptura com a situação ruim. Não se trata de retoques ou de justapor outras alternativas, apenas, para que se possa, ao final, “humanizar o capitalismo selvagem”. A exigência da situação é de ruptura estrutural, isto é: exigência de destruição do que é desumano. Não há um outro mundo para criar “no planeta ao lado”. As condições são materiais e objetivas, não são abstratas e nem se localizam em outros planos. A ruptura com o que sustenta esta cultura (e a sociedade) como desumana, no interior e a partir dela própria: não há outro mundo.

Consciência verdadeira. – Quando Adorno (1995, p. 141-2) afirma que a educação é “a produção de uma consciência verdadeira” estabelece uma questão central para a discussão sobre formação para uma sociedade emancipada. O que se encontra danificado na sociedade e produz o não-esclarecimento e a derrota do sujeito tem suas raízes mais profundas na formação (produção) da consciência. Não se denuncia a inexistência de uma consciência⁸³, mas a existência de uma consciência danificada (distorcida, manipulada, escassa, interesseira, reducionista, dogmática, heterônoma etc.), como se fosse a consciência reta. A consciência verdadeira precisa ser formada, mas isto não significa que não se tenha outros tipos de consciência na sociedade. Alguns exemplos podem ser extraídos do autor para mostrar que existem formas de consciência, inclusive formas que ultrapassam o *common sense*, no interior da sociedade. O primeiro é o que remete ao princípio, ideológico, da adaptação para a utilidade prática e imediata ao mundo. As pessoas se esmeram pelo treinamento para servirem e poderem viver na realidade. Isto pode ser identificado com o que Adorno (*ibidem*, p. 144-5) tratou como realismo supervalorizado:

⁸³ A “inexistência de consciência” poderia ser admitida, no entanto, como inexistência de consciência sobre algo; quando se trata da “posse” de consciência sobre um “tema específico”, ou seja, a inexistência de uma consciência acerca de um tema totalmente desconhecido por alguém, por exemplo. Sempre existe uma consciência sobre algo, ainda que não seja sobre algo que interesse a outrem, ou que envolva quotidianamente a vida destes indivíduos.

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação. Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado – talvez fosse correto: pseudo-realismo que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se com o agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 144-5).

Trata-se de uma consciência que vê a realidade se avolumar em importância – às vezes, fantasmagórica – devorando as expectativas de futuro, subjugando as pessoas a se adaptarem a uma realidade que lhes impõe: adaptação ou liquidação. A vida se torna uma luta pela sobrevivência, onde nem o básico é garantido pelo trabalho assalariado cotidiano, frente às inúmeras “necessidades” de se adaptar.

Muitos pais - e isto já se transformou em uma situação comum - preocupados com o futuro de seus filhos, dentre outras coisas, sobrecarregam crianças de 5, 6 ou 7 anos de idade, matriculando-os em cursinhos de informática, línguas estrangeiras e ou outros afazeres que tenham a ver com alguma ocupação (rentável) na sociedade. Nem seria tanto uma preocupação com o futuro, mas um assombramento com a situação presente. Volta-se a um tempo pré-rousseauiano, no qual as crianças eram vistas como pequenos adultos, ou a uma situação em que a infância pode ser definida como mera preparação para a vida adulta; o segundo exemplo é quase uma seqüência deste:

Outrora, rebelávamo-nos contra a sua [dos pais] insistência no princípio da realidade, contra a sensatez sempre pronta a converter-se em ira dirigida a quem não se resignava. Hoje, porém, encontramos-nos diante de uma geração supostamente jovem que, em cada uma de suas reações, é insuportavelmente mais adulta que seus pais o foram; que já se resignou antes mesmo de ter entrado em conflito e daí extrai seu poder de maneira encarniçadamente autoritária e inabalável. [...] na sociedade dos antagonismos, a relação entre gerações é também uma relação de concorrência, atrás da qual se localiza a violência pura e simples (id. 1992, p. 16).

De alguma forma, parece que os pais já estão superados há muito e nem conhecem o mundo em que vivem seus filhos. Os pais parecem “bobinhos” perto daquilo que sabem e fazem (aprontam) os filhos⁸⁴. A distância entre as gerações, especialmente entre pais e filhos, é histórica e antiga, mas o que se percebe nesta época são mentalidades absurdamente distantes. O que é notável hoje é o quase total desconhecimento dos pais do mundo dos filhos

⁸⁴ Uma nota curiosa: em 2001 foi noticiado nacionalmente que um jovem de 16 anos, na cidade de São Paulo, recebeu uma encomenda pelo correio endereçada para si. Conta-se que o adolescente suspeitou do pacote e chamou o esquadrão anti-bomba da polícia. Havia uma bomba para explodir quando a correspondência fosse aberta. Quem tomaria tal atitude em 1980, por exemplo?

e a não aceitação ou entendimento dos filhos para com o mundo e “a cabeça” dos pais. Não é estranho que, a seguir, Adorno continua: “Nos dias de hoje, porém, começa-se a regredir a um estado que não se caracteriza pelo complexo de Édipo, mas pelo parricídio” (*ibidem*).

Em uma outra nota sobre a existência de uma forma de consciência, Adorno (1998, p. 17-8) trata da não consciência plena da sociedade sobre sua humanidade:

Nenhuma sociedade que contradiga o seu próprio conceito, o de humanidade, pode ter plena consciência de si mesma. [...] Justamente porque a cultura, para a glorificação da sociedade, afirma como válido o princípio da harmonia na sociedade antagônica, não pode evitar o confronto da sociedade com o seu próprio conceito de harmonia, o que leva a cultura a tropeçar em desarmonias.

O não poder “ter plena consciência de si mesma”, demonstra a existência insuficiente de uma consciência que se faz reducionista e se submete a este reducionismo. Com esta consciência reduzida, portanto não-verdadeira, a sociedade não vive a sua verdade, existe “desconhecida” de seu conceito. Assim, se introduz a discussão de que a falta de uma consciência verdadeira compromete o conhecimento dos sujeitos, assim como empobrece a própria existência individual e coletiva. A negação na prática do próprio conceito de humanidade que se materializa na afirmação quotidiana e ampliada de uma semi-humanidade, não é o produto de uma consciência, mas e em primeiro lugar o produto de uma consciência não-verdadeira em sua totalidade. A verdade, nesta forma de consciência apontada por Adorno, é que se tem esclarecimento da necessidade de harmonia. O mal é que a harmonia que se busca produzir é uma conciliação violenta e direta, sem a superação daquilo que nega a conciliação – as contradições materiais e objetivas da sociedade – e o arbitrário e ideologicamente necessário abandono do próprio conceito de humanidade. A humanidade não se realiza porque não se concilia com seu conceito e mantém-se escrava desta cisão.

Quando o indivíduo tem a sua vida determinada por uma ordem heterônoma, como na sociedade capitalista, também sua consciência se forma de maneira e conteúdos determinados pela decisão de outrem. A expressão aristotélica: “*Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*”⁸⁵, que encontra respaldo na afirmação: “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 1998, p. 20), afirma a existência da realidade na consciência dos sujeitos e que, aquela, é anterior à consciência. A realidade humana, danificada ou não, torna-se conteúdo para a consciência e, assim, reproduz o que determina a realidade existente ou a ultrapassa. A manutenção do que é danoso para a vida, na produção da vida (!), significa que a consciência ao deparar-se com a realidade,

⁸⁵ Tradução: “Não há nada na mente que não tenha passado antes pelos sentidos”; em Comte (1991, p. 153): “Não há nada no entendimento que não proviesse primeiro da sensação”.

adapta-se a ela, apenas servindo ao existente, sem ir além da aparência⁸⁶. Como “a aparência tornou-se total”, para escamotear a possibilidade de uma outra e verdadeira humanidade (cf. ADORNO, 1998. p. 17; id. 1995a, p. 41), a consciência formada nesta realidade também se tornou em consciência da aparência, do que é ideologicamente necessário e falso.

A crítica dialética posiciona-se de modo dinâmico ao compreender a posição da cultura no interior do todo. Sem essa liberdade, sem o transcender da consciência para além da imanência cultural, a própria crítica imanente não seria concebível: só é capaz de acompanhar a dinâmica própria do objeto aquele que não estiver completamente envolvido por ele. [...] Hoje, no entanto, a determinação da consciência pelo Ser tornou-se um meio de escamotear toda consciência que não estiver de acordo com o existente (*ibidem*).

Em todos os casos, não se colocam em jogo a existência ou não de consciência, mas o tipo de consciência. O crítico da cultura é um crítico, ou seja, tem uma consciência mais aprofundada sobre aspectos da realidade do que se pode constatar em uma multidão de pessoas de sua época, do que o senso comum.

O realismo supervalorizado e a crítica da cultura ainda não alcançaram, por assim dizer, um *status* de consciência verdadeira porque suas motivações e abrangência se encontram limitados, naquele, pela realidade fechada na presentificação e, neste, pela utilidade do exercício crítico para a sociedade do consumo. De alguma forma o que sustenta a consciência, em ambos os casos, é o caráter utilitário e venal do exercício e dos resultados da consciência.

No realismo supervalorizado a manipulação da consciência serve para colocar o indivíduo em uma condição tão submissa à realidade – adaptação – que toda a condição dialética da realidade é negada; os processos históricos e a capacidade de o sujeito intervir para mudar o que se apresenta no momento presente, não só são esquecidos, como negados positivamente sob a aparência de que o indivíduo e a sociedade podem se organizar e decidir rumos de sua existência. Um provérbio antigo afirma que: o maior trunfo do diabo foi convencer a todos que ele não existe. A sociedade heterônoma (com sua mão invisível e determinante) consegue a mesma façanha, até porque ninguém se considera digno de respeito sabendo-se um manipulado. Mesmo o condicionamento à realidade, sob a ótica do motor que gira sem sair do lugar, exige movimento. A realidade não é, como se pode constatar nas mudanças da moda, uma mera repetição do mesmo; as motivações e o movimento que não sai do lugar é que são idênticos, ainda que sempre com uma “roupagem” diferente de como se apresentava anteriormente. Hoje se podem fazer discursos inflamados e aguerridos contra o sistema, contra governantes, contra autoridades; pode-se cantar músicas de protestos sobre os

⁸⁶ “Hoje, ‘ideologia’ significa sociedade enquanto tal” (ADORNO, 1998, p. 21).

trios elétricos; pode-se criar entidades e ONG's para defender os direitos frente o Estado, frente o patronato. – Pode-se ter claro que isto não significa que se vai garantir nem a atenção “dos alvos” de protestos. No caso das músicas as pessoas vão dançar, cantar e ouvir com uma satisfação tão grande quanto a sua pouca disposição em tornar aquilo que cantam em orientação para seus atos, quiçá como motivo para suas conversas no intervalo do café! - O que não se pode é romper com a consciência inconfessável (indizível) de que o sistema é Deus: o Deus da não-conciliação (sem religião – *religare*). A conciliação do sujeito com sua consciência, ou seja, a desconciliação com a ordem heterônoma, isto é blasfêmia e terá sua pena.

Conciliação. – Os desafios da formação cultural, hoje, são mais exigentes do que aqueles que se impunham para a formação nos primórdios da civilização, quando não havia um vasto conjunto de elementos e conteúdos culturais. Às vezes é melhor pensar que seria bom partir do zero do que tentar produzir o correto a partir do existe, já em estado sedimentado. O que se encontra como central no pensamento de Adorno é a humanidade, seus feitos, seus objetivos e a negação de sua realização como humanidade. Para Adorno a produção de uma consciência verdadeira é a produção de conhecimento da realidade e do *telos* da realidade. A produção da cultura, ou melhor, a formação cultural é o conseqüente óbvio.

[...] a ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da Realidade no pensamento se estiver impregnada de espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo mas confronto da coisa com o seu próprio conceito. O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade. E quem não compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê-as não só de uma forma superficial mas definitivamente falsa (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 21).

Todas as coisas se encontram cindidas de seu conceito, realizam-se de forma reificada (são “igualificadas” para servirem aos interesses do socialmente dominante), de tal forma que a crítica necessária não é a hipóstase ou elaborações impregnadas de idiossincrasias: trata-se de deter-se no objeto (ser) e capturar dele a verdade de sua existência. Uma sociedade livre, um Estado justo ou o desenvolvimento da humanidade dependem essencialmente desta crítica que significa o “confronto da coisa com o seu próprio conceito”, da compreensão do que as coisas humanas querem significar, que difere – quase sempre – daquilo que é propagado ou dado como intenção última. “Não há mais nada de inofensivo” (ADORNO, 1992, p. 19) e isto

somente pode ser desmascarado à luz da consciência humanizadora, da consciência verdadeira.

No interior de uma sociedade que insiste na desumanização, a formação humana há de ser, por isto, uma formação negativa, dialeticamente crítica, ou seja, negativa. Assim a consciência verdadeira não significa a reprodução simples do existente, talvez como verbalização do existente. Uma consciência nestes moldes ultrapassaria a realidade, humana e social, não apenas quanto àquilo que é oferecido como estado atual das coisas, mas superando o que está dado como imutável.

Uma formação nos moldes humanos não seria nada de muito estranho a muito do que já existe e poder-se-ia confirmar que “[...] o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas”, como afirma Becker (ADORNO, 1995, p. 163). O que já foi produzido pela cultura, ciência, tecnologia, filosofia, arte, enfim, pela humanidade até hoje, não é simplesmente desprezível e nem a isto que se possa considerar como ruim seria correto – sob qualquer argumento – justapor-lhe elementos ou conteúdos similares porque são, simplesmente, diferentes. Se em uma sociedade emancipada não se encontraria argumentos racionais para a violência, por outro, somos, no máximo, uma sociedade que carrega as possibilidades de emancipação e que, por vezes é preciso ser duro contra aquilo que se faz duro contra os objetivos humanos⁸⁷. Não se trata do “*hay que endurecerse sin perder la ternura jamás*”⁸⁸, mas de uma posição determinada e clara em direção à emancipação.

A educação poderia criar um clima de esclarecimento de aversão à barbárie. Com isso o autor não está sugerindo a produção da passividade, que já seria uma forma de barbárie. Adorno não trata da redução da agressão, mas da necessidade de canalização, de objetivos racionais, da agressividade de tal forma que, sobre manifestações violentas de estudantes, em Bremen, contra “aumentos tarifários dos transportes” o frankfurtiano comenta:

[...] essas pessoas não deixaram que lhes fosse retirada a espontaneidade, que não se converteram em obedientes instrumentos da ordem vigente. [...] em situações em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (*ibidem*, p. 160).

⁸⁷ A bomba atômica, bem como todo o arsenal bélico (produção da não-mercadoria, ou da destruição, cf. CAMPOS, 2001, especialmente sobre “O surgimento do departamento III – de produção de não-mercadorias. A nova forma do excedente e seus limites” - p 225-35), dificilmente encontrará argumentos racionais e humanos para a sua manutenção.

⁸⁸ Frase atribuída a Che Guevara.

A barbárie, como “regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade”, pode ser usada como argumento contra os reclamantes, mas a erupção irracional da violência física, por mais que se possa ser contrário a ela, neste caso, teria, para Adorno, uma explicação:

Mas [no caso destes alunos] não é verdade que se trata de uma consciência deformada, imediatamente agressiva. Os acontecimentos são entendidos, na pior das hipóteses, como estando a serviço da humanidade. [...] As reflexões precisam portanto ser transparentes em sua finalidade humana (*ibidem*, p. 160-1).

A máxima positivista de que “contra fatos não há argumentos” serve apenas para justificar que os fatos são tomados como isolados da realidade em que acontecem e de suas motivações. Há que se admitir que cada fato se efetiva no interior de uma constelação de fatos e de motivações, que se tornam indizíveis por uma consciência ideologizada, para a qual a realidade deve ser sempre limpa para melhor ser compreendida. Mas isto é um erro. O “estar a serviço” da humanidade e a necessidade de transparência com relação à finalidade humana estabelecem uma leitura diferente e mais rica dos fatos. A finalidade humana é também balizadora da educação que produziria a consciência verdadeira, apresentada por Adorno em sua concepção de educação. É assim que um novo modo de se relacionar com as coisas nasce da produção de uma consciência verdadeira sobre as coisas e sobre as pessoas, suas intenções e motivações para seus atos e produtos. O esclarecimento que produz luz sobre a realidade não poderia ser confundido como mero saber sobre as coisas. Cada produto da cultura é um produto do passado, inclusive do passado que escamoteou a produção da humanidade como tal, oferecendo produtos e promessas negando o encontro da sociedade com sua finalidade humana. A consciência verdadeira teria que trabalhar na elaboração deste passado, restituindo-lhe a orientação humana que foi negada.

Não se trata de defender qualquer atitude violenta ou de “regressão bárbara”; é preciso entender que tanto o *a priori*, quanto o isolamento arbitrário dos fatos de seu contexto, na interpretação destes é tão prejudicial quanto a manutenção de um estado ruim em nome do “politicamente correto”. As pessoas não são ruins, por natureza. Em duas passagens encontra-se as afirmações de que “as pessoas são geralmente melhores do que pensam, dizem ou fazem” (HORKHEIMER, 2000, p. 155) e, na mesma direção, “as pessoas ainda são um pouco melhores do que a cultura em que vivem” (ADORNO, 1992, p. 38). As extravagâncias não dizem, imediatamente, a falência da educação. Podem, muitas vezes, significar o seu contrário.

As pessoas se sentem lesadas em seus direitos civis⁸⁹, mas também na sua existência digna. Na sociedade de trocas e da mais-valia, no mundo da “*bellum omnium contra omnes*” – concorrência desenfreada - e da “*survival of the fittest*” – sobrevivência da melhor adaptação, do melhor ajustamento – ao que é heterônomo, o que se manifesta sempre é a dissociação das coisas de seus respectivos conceitos. A ordem heterônoma, externa à sociedade que ela administra, também faz da realidade humana uma realidade cindida do que é humano. Assim, a consciência verdadeira é a consciência desta cisão. A conciliação da coisa com seu conceito é a sua meta. Torna-se resistente, pelos meios necessários, ao que reifica, ou seja, ao que torna tudo igual suprimindo a heterogeneidade.

⁸⁹ “*Civilis*, -e: de cidadão, vida política, digno de cidadão”; “*civis*, -is: cidadão ou cidadã, membros livres de uma cidade a que pertencem por origem ou adoção” (Faria, 1955).

CASA FAMILIAR RURAL: ORIGEM, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

A Casa Familiar Rural de Medicilândia⁹⁰. – As discussões sobre uma educação específica para o meio rural da Transamazônica tiveram seu marco referencial no acampamento realizado pelo Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica (de 31 de maio a 7 de junho de 1991). Naquele evento foram elaboradas propostas para a saúde, educação, financiamento, eletrificação rural, dentre outros, para esta região. Decorrente disso, para a educação, se ampliou a oferta de cursos no Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), implementou-se a Faculdade Estadual do Pará, transformada mais tarde em Universidade do estado do Pará (UEPA), foi implementado o Projeto Gavião, para a formação de professores (leigos) em nível de 1º e 2º graus (1992-3) e se ampliou a oferta de ensino de 1º e 2º graus “Modular”, ambos ministrados por professores que se deslocavam para vários municípios em período de férias e recessos escolares. As discussões sobre Casa Familiar Rural teve início em Altamira, em 1994. Em princípio a discussão envolvia professores da UFPA – Campus Universitário de Altamira –, pesquisadores alemães, franceses e brasileiros, associados ao Laboratório Agro-Ecológico da Transamazônica (LAET, com vínculos com os *Campi* de Altamira e de Marabá), e Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST⁹¹). Mais tarde se incorporaram outras instituições e entidades presentes na região.

Em novembro de 1995 foi inaugurada a CFR de Medicilândia, como a primeira proposta de formação rural por alternância na região, ou seja, com o objetivo específico de trabalhar, a partir da organização das pessoas do meio rural, com o meio rural, no meio rural e para o meio rural.

A primeira turma da CFR de Medicilândia foi instalada com 19 jovens, em 17 de julho de 1998.

A Casa Familiar de Medicilândia funciona no km 100, a 2.500m da Transamazônica, numa Agrovila, originariamente construída para o pessoal da Comissão Estadual para o

⁹⁰ Informações, mais gerais, sobre Casa Familiar Rural e *Maison Familiale Rurale*, podem ser encontradas nos seguintes endereços da *web*: <<http://www.membres.lycos/dominiquesourty>>; <<http://www.mfr.asso.fr/>>; <http://www.mfr.asso.fr/MFRMonde/main_Monde.asp>; <<http://www.planetaorganico.com.br/>>, (escrito por Pierre Gilly).

⁹¹ Atualmente o MPST é denominado: “Movimento pelo Desenvolvimento na Transamazônica e Xingu” (MDTX) e capta e administra recursos financeiros (verbas públicas disponibilizadas para a implementação de projetos para o meio rural) por intermédio da “Fundação Viver Produzir e Preservar” (FVPP), uma organização não-governamental. O nome da fundação teve origem no acampamento que o MPST realizou, de 31 de maio a 7 de junho de 1991, em Altamira, com representantes dos poderes públicos das três esferas do país e movimentos sociais da região da Transamazônica. “Viver, Produzir e Preservar” era o *slogan* repetido em todos os eventos do acampamento.

Plantio da Lavoura Cacaueira – CEPLAC/PA, desativada há alguns anos. A CEPLAC cedeu a área, 2 ha arborizadas, e construiu um bloco administrativo, bastante funcional, avarandado, especialmente para a Associação da CFR/MDC. A formação oferecida, atualmente, corresponde à formação de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental oficial, em regime de internato, por uma semana, e experiência de campo, por duas semanas, tendo o calendário elaborado pela Associação, de acordo com as especificidades físicas, climáticas e geográficas, dentre outras, da região. Este regime de internato e campo é uma das principais características da CFR no mundo inteiro, é o que se denomina “pedagogia da alternância”.

Em 16 de outubro de 2002, junto ao atual presidente da Casa – que é um ex-aluno, da 1ª turma – fiz um levantamento preliminar sobre a realidade atual da CFR/MDC, que apresento agora: Fundada em 1995; formou duas turmas (1ª 19 jovens concluíram; 2ª 12 concluíram); está trabalhando com a 3ª e a 4ª turmas agora, com 35 jovens ao todo; 2 técnicos agrícolas; 1 Agrônomo; 1 família de caseiros; 1 cozinheira (às vezes somam-se voluntários); 1 presidente (que não reside na Casa, senão quando for necessário); 12 casas, de aproximadamente, 7m X 7m, com um banheiro e uma área de serviços (1 casa para o vigia/caseiro; 1 casa para os monitores; 1 casa para depósito/almojarifado; e 9 casas para alojamento dos jovens e visitantes); 1 depósito; 1 bloco administrativo com: 1 sala de secretaria; almojarifado; galeria coberta; 1 W.C. masculino e 1 feminino; 1 sala de aula; 1 sala de computação (5 computadores, 4 em funcionamento); 1 sala de diretoria; 1 cozinha ampla; 1 sala dos monitores; e 1 refeitório (espaço também usado para reuniões); 2 motores a diesel (só um funciona. Na época estavam iniciando a extensão da energia elétrica pública até a Casa); 1 poço convencional, com uma bomba d’água; 1 cisterna; 3 caixas d’água; 1 antena parabólica; 1 quadra poliesportiva; 1 horta, em formação; 1 quiosque (redondo, coberto de palha de babaçu); área com plantio de macaxeira e banana;

Atualmente a CFR possui 5 pessoas contratadas para as funções de monitor (3), cozinheira (1) e um vigia. Apesar de o presidente da associação estar muito presente nas atividades da Casa, pelo estatuto das CFR’s não tem remuneração, apenas ajuda de custos, quando necessário.

Origem e histórico⁹². – É possível identificar e caracterizar a origem das *Maisons Familiales Rurales* (MFR’s) em três vertentes diferentes e complementares.

⁹² 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

A primeira é a vertente histórica: a primeira *Maison* nasce 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. SILVA, 2003, p. 49; e ESTEVAM, 2003, p. 31)⁹³. 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).

mesmo material. P. ex.: Monteiro, 2000, não cita nenhuma vez Lot-et-Garone, ou Sérignac-Péboudou, apenas Lauzun.

⁹³ O motivo da transferência para Lauzun foi a necessidade de uma propriedade maior.

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).

Em 1940, na mesma região, foi inaugurada a primeira Casa Familiar para moças (GILLY, Manual das Casas Familiares Rurais, s/d, p. 06) “na área de economia familiar e social” (GIMONET, *op. cit.*, p. 41).

Em 1941 foi criada a União Nacional das Casas Familiares (na França), cujo primeiro trabalho foi “a formação técnico-pedagógica dos monitores” que resultou, no mesmo ano, na criação de um Centro de Formação de Monitores (*ibidem*).

A expansão das Casas se deu de forma muito rápida, de tal forma que muitas escolas surgidas se distanciaram da proposta de Lauzun. Dentre outros motivos, esta foi uma das causas dos sérios problemas enfrentados de que trata Monteiro (*op. cit.*, p. 27), nos anos de 1944-5. As tentativas de empréstimo, junto a órgãos oficiais, não renderam o apoio desejado e as CFR's femininas foram fechadas. Gilly afirma que em 1943 existiam 35 Casas e, em 1944, já eram 60 CFR's.

Dentre as medidas adotadas para superar as dificuldades, toda a diretoria da União Nacional renunciou, provocando uma nova eleição, na qual os pais ocupariam maior espaço. Com a nova diretoria se contratou mais um Eng.º Agrônomo, André Duffaure, e um professor universitário, Jean Robert, “para organizar melhor a Alternância, baseada em uma nova concepção educativa” (GILLY, *op. cit.*, p. 07).

A segunda vertente, que aponto como origem das Casas Familiares Rurais, desde a França, foi o descontentamento e a crítica à escola oficial. A rejeição de Ives à escola agrícola da região foi tomada como um desafio. Em que pese o fato de se ter informações limitadas com relação ao fato, todos os relatos apontam: a rejeição do filho e o interesse dos pais em resolver o problema, a partir do que os cercava em sua realidade – ainda que tenham deixado aquela escola, rejeitada, a existir.

A escola agrícola de Lauzun não era ruim, apenas inadequada, tal como manifesta a observação de Duffaure (*apud* MONTEIRO, 2000, p. 26):

As instalações são extraordinárias... Os docentes são todos muito sábios, mas já trabalharam por conta própria? Aprender o ofício de agricultor a partir de um sistema baseado em uma agricultura feita com dinheiro, sem riscos, não é se preparar para ganhar dinheiro com a agricultura, nem é se arriscar a ser agricultor. A agricultura pré-fabricada da escola pode ser um modelo, ela não é um exemplo.

Manifestação diferente expressou o padre Pietrogrande (*apud* SILVA, 2003, p. 65), pioneiro na implementação das Escolas-Família Agrícola (EFA's), as primeiras experiências de alternância, a partir do movimento das *Maisons* francesas, no Brasil. No estado do Espírito Santo, o padre Pietrogrande se depara com uma realidade escolar desvinculada da realidade, sem orientação para a “transformação”:

Descobri que a escola que havia não prestava [...] Compreendi que se continuasse ensinando naquela escola, estaria perdendo meu tempo, formando jovens incapazes de contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Era uma escola que transmitia conhecimento, mas que não servia para uma ação transformadora.

Embora CFR's e EFA's tenham particularidades – sobre as quais tratarei no item “Outras experiências de Alternância no Brasil” –, o movimento ao qual se filiam as duas, é o mesmo movimento das *Maisons Familiales Rurales*. A constatação de Lauzun, em 1935, é ainda mais dura em Anchieta, no Espírito Santo, na década de 1960 e, nos dois casos, a atitude foi a de criar uma outra forma de educação que não fosse aquela existente. A convivência, hoje (2004) com os que estão envolvidos com Casa familiar Rural, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, mostrará que aquela crítica à escola oficial ainda persiste, e com uma dureza ainda maior. Na Assembléia que criou a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (ARCAFAR PA), de 20-22 de março de 2003 – Gurupá-PA, um dos presentes assim se manifestou:

A educação tradicional está fracassada: quanto mais as escolas formam alunos, mais aumenta o número de bandidos. A pedagogia tradicional só se preocupa com as leis e com o que o Estado cobra; não sabe fazer frente a este modelo que está aí, por isso a educação não vai para a frente e por isso muitos não aceitam a pedagogia da alternância⁹⁴.

Há uma queixa comum entre os que discutem a educação para o meio rural, os modelos urbanos de educação no campo, inevitavelmente, gerando o fracasso escolar. Uma observação pertinente, ainda, parece ser a de que a educação não é ruim para o meio rural, apenas: a educação, tal como se apresenta hoje, mesmo a urbana é ruim no meio urbano, mas sobre isso aprofundarei mais adiante.

Associada a esta vertente, firma-se a terceira: a atitude dos pais de assumirem a educação dos filhos. Esta atitude se torna uma forma característica e determinante do movimento das Casas Familiares Rurais e a pedagogia da Alternância. Se os pais não assumem a educação dos filhos, não se pode admitir que exista, efetivamente, uma CFR. Este

⁹⁴ Sobre esta Assembléia, foi feito um relatório e uma ata. O trecho que cito é parte do relatório da ARCAFAR PA, e do relatório de campo que eu redigi.

“assumir a educação dos filhos” se apóia e se amplia no assumir a própria realidade, na perspectiva do seu futuro e do seu meio.

L'histoire d'une Maison Familiale Rurale commence et se poursuit toujours par une rencontre d'hommes et de femmes qui s'interrogent sur l'avenir de leurs enfants et sur l'avenir de leur petite région.

Toutes les Maisons Familiales Rurales s'appuient sur des fondements partagés.

Des parents s'engagent personnellement et collectivement...

Réunis au sein d'une Association, d'un Groupement, d'un Comité, des parents et des professionnels s'interrogent et réfléchissent sur leur avenir, celui de leurs enfants, de leur communauté.

... dans le développement des personnes (jeunes et adultes) et du milieu où elles vivent...

Ils décident d'analyser leur situation, de préciser leurs besoins, de rechercher des solutions, d'engager des actions, d'assumer leurs responsabilités, donc d'être acteurs de leur propre développement.

... en concevant et conduisant des actions au premier rang desquelles figure la conduite de formation professionnelle et générale par alternance⁹⁵.

Os pais assumem a CFR através da associação que, dentre outros “objetivos e meios de ação” pode:

Exercer seus direitos e assumir suas responsabilidades, nomeadamente no que diz respeito a educação, formação profissional, geral, moral e social dos jovens que freqüentam a Casa Familiar Rural, bem como a educação espiritual correspondente as opções de cada família; realizar a criação, a gestão e as responsabilidades legal, moral e financeira de uma ou várias Casas Familiares Rurais; Assegurar, eventualmente, a possibilidade de realizar todas as atividades que têm caráter educativo social e familiar (GILLY, Manual Nº. 1 , p. 52).

Ainda que busque o apoio financeiro dos mais diversos órgãos, oficiais ou não, as famílias, através da associação, assumem (ou deveriam assumir!) a administração plena da Casa. Os recursos não significam, em princípio, poder de ingerência na CFR: é uma organização familiar.

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 milieu⁹⁶.

O “método de ensino⁹⁷” das *Maisons Familiales* foi reconhecido e autorizado pelo Ministério da Agricultura francês, com o apoio recebido da Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR), uma espécie de sindicato (GILLY, Manual Nº. 1, p. 06).

Nos anos setenta, a reflexão dos responsáveis pelo movimento se deslocou da agricultura para a ruralidade. De fato, pareceu-lhes necessário, para contribuir com a vida rural, promover os serviços, os comércios, o artesanato. Assim foram criados os CEFFA's para as profissões da construção, da mecânica, da

⁹⁵ Trecho tal como apresentado no documento <http://www.mfr.asso.fr/MFRMonde/main_Monde.asp>, acessado em 17 de setembro de 2003.

⁹⁶ <http://www.mfr.asso.fr/MFRFrance/main_France.asp>, acessado em 23 de setembro de 2003.

⁹⁷ A expressão “método” para a pedagogia da alternância é comum nos documentos sobre o tema (cf. MONTEIRO, 2000, p. 27; Gilly, Manual Nº 1 , p. 07).

alimentação, do comércio, dos serviços ao público (educação, saúde, etc.) (GIMONET, 1999, p. 41).

Não é sabido, ainda, o porquê desta demora de 35 anos para a ampliação da agricultura para a ruralidade. Mesmo assim ainda existem entidades que sustentam o termo “agrícola” em seu nome, ainda que desenvolvam uma perspectiva mais ampla do que isto. A ampliação, no entanto, permite que se constate certo avanço que tem sua justificativa na realidade, mas uma utilidade para a sociedade geral e globalizada, principalmente nas exigências de “flexibilidade” para as novas condições de trabalho, conforme o texto da LDBEN (Art. 35, II).

No Brasil. – A história das Casas Familiares Rurais no Brasil é recente. Embora a pedagogia da alternância remonte aos anos de 1960, no Espírito Santo, com as EFA's. A primeira CFR foi criada em 1980 no município de Arapiraca – AL e, a segunda, quatro anos mais tarde em Riacho das Almas - PE. Como observa Silva (2003, p. 76), as CFR's são “experiências que nasceram e tiveram seu desenvolvimento totalmente desvinculado das EFA's, constituindo assim uma outra vertente de experiências brasileiras de formação em alternância, vinculadas ao movimento das *Maisons Familiales Rurales*”. A autora caracteriza estas experiências como “os primeiros ensaios das CFRs”, apontando a implementação e consolidação da experiência apenas no sudoeste do Paraná, nos municípios de Barracão e de Santo Antônio do Sudoeste.

As Casas de Arapiraca e Riacho das Almas, apesar de terem servido de “modelo” para o surgimento de outras, tanto na região, quanto no resto do país, tiveram curta duração. A de Arapiraca foi uma experiência de três anos, sendo desativada após a morte do presidente que era também liderança comunitária e presidente da cooperativa local. Riacho das Almas foi desativada por “questões internas decorrentes da organização e mobilização dos monitores locais na reivindicação de melhorias das condições salariais” (cf. SILVA, 2003, p. 78. Apesar disso, teve duração maior do que a CFR de Arapiraca. Destas experiências do nordeste surgiram outras Casas inclusive fora da região apesar de, em muitos casos, as novas Casas, terem um mesmo percurso: “uma existência de curta duração, em que fatores distintos contribuíram para os seus respectivos fracassos”, por este motivo são consideradas como ensaio (*ibidem*).

Destaca-se neste “intercâmbio de experiências”, tanto no Nordeste-Norte, quanto no Paraná, a presença decisiva de Pierre Gilly, que trabalhava como assessor da *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales* (UNMFR) no Nordeste brasileiro. Em um breve histórico

sobre a sua influência no Paraná, Gilly, em 1985, participou de um seminário Franco-Brasileiro, em Curitiba, que “constituiu o marco que deu início aos entendimentos e às ações conjuntas entre as MFRs francesas [...] e o Governo do Estado do Paraná” (*ibidem*). Em 1986, após tomar conhecimento de “documentação que continha informações sobre as CFRs francesas” e dos contatos com Gilly, o prefeito de Barracão realizou uma visita (em 1987) à experiência da Casa Familiar Rural de Riacho das Almas. No seu retorno “novos simpatizantes agregaram-se à proposta, sendo instituídas as duas primeiras Casas Familiares no sudoeste do Paraná [...], iniciativa que levou à formação da equipe que, posteriormente, originou a ARCAFAR” (NOGUEIRA *apud* SILVA, *op. cit.*, p. 79). Apesar da “instituição” das duas primeiras Casas foi somente:

[...] a partir de um acordo de cooperação entre as experiências francesas das Maisons Familiares, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto e as respectivas Prefeituras Municipais, que tiveram início, em 1989, as experiências de formação em alternância no município de Barracão e, em 1990, no município de Santo Antônio do Sudoeste (SILVA, 2003: 79-80).

Em 1991, o Governo do Estado do Paraná, institucionalizou a formação em alternância para a formação de jovens do meio rural através da Secretaria de Estado de Educação (setor de Ensino Técnico Agrícola), o que contribuiu para a expansão das Casas para os outros estados da Região Sul, (*ibidem*, p. 80-1). A expansão para o Rio Grande do Sul e Santa Catarina tornou necessário uma organização mais articulada do movimento ainda nascente. Criou-se a Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR Sul).

Em 1998, as Casas Familiares Rurais integram-se às ações, em nível federal, do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, possibilitando o crescimento de unidades implantadas no País. Os princípios do PRONAF são convergentes com os adotados pelas CFR, facilitando assim o acesso à profissionalização dos jovens e de suas famílias, e contribuindo com o aumento de ocupações produtivas e da renda no meio rural⁹⁸.

Ainda na primeira metade da década de 1990, as Casas Familiares Rurais e a pedagogia da alternância passam a ser discutidas na Região Norte e re-discutidas no Nordeste, a partir da região em torno de Altamira-PA, na Transamazônica, conforme o texto sobre a CFR de Medicilândia acima.

Outras experiências de alternância no Brasil – A experiência de Lauzun tem sido tomada como ponto de partida para muitas outras experiências do gênero em todo o mundo, sempre como uma experiência de educação para o meio rural. Desta organização surgiram dois

⁹⁸ <<http://www.planetaorganico.com.br/trabpronaf1.htm>>, acessado em 30 de agosto de 2003.

movimentos internacionais: um das Casas Familiares Rurais (*Association Internationale des Maisons Familiales Rurales* – AIMFR) e, outro, da pedagogia da alternância (*Solitarité Internationale des Maisons Familiales Rurales* – SIMFR). Este segundo – apesar do nome *Maisons...* – envolve todas as experiências no mundo que desenvolvem a pedagogia da alternância como base do seu processo educacional. Decorrente disso, muitas experiências não são Casa Familiar Rural. Hoje existem, aproximadamente, 954 *Maisons* em 34 países. “Les centres de formation se référant aux principes des MFR se sont largement répandus sur la plupart des continents et ont souvent adopté des appellations différentes. On trouve aujourd'hui des “MFR” dans de nombreux pays⁹⁹”.

Dentre algumas denominações, a título de exemplo, pode-se encontrar: *Centro Familiar Educativo para el Desarrollo de Honduras* (CEFEDH), em Honduras; *Centre de Progrès Rural* (CPR); Em alguns casos, como no Brasil, estão contabilizadas, juntas as CFR's e as EFA's, em outros países não foi feita esta associação, como na Itália, onde somente consta uma experiência o *Centro Professionale per l'Agricoltura*, fundada em 1961¹⁰⁰.

No Brasil, desenvolvendo a pedagogia da alternância, encontra-se hoje, além das CFR's¹⁰¹ e EFA's, as escolas agrícolas do Governo do Estado de São Paulo (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, cf. MONTEIRO, 2000) e as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (cf. CALDART *apud* BENJAMIN e CALDART, 2001, p. 41-87). Na Região Sul as Casas Familiares já atingiram um grau de desenvolvimento a ponto de atuarem em nível de ensino fundamental, médio e superior. A “Universidade do Agricultor” foi implementada em Frederico Westphalen e é desenvolvida pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Campus de Frederico Westphalen). Em 2001 foi lançado o primeiro caderno “Um novo jeito de ser colono” (Mânfió, 2001), no qual pessoas ligadas ao movimento das Casas expõem o espírito e as finalidades desta formação da pedagogia da alternância das CFR's, em geral.

Caldart (*op. cit.*, p. 43) ao situar a relação do MST e a escola apresenta um resgate histórico do envolvimento e da busca deste movimento pelo seu direito de acesso à escola. A autora caracteriza as “matrizes pedagógicas” do MST como “pedagogias em movimento” e define:

⁹⁹ <<http://www.fondation-mfr.org/connaitre/mfrmonde.htm>> acessado em 08 de novembro de 2002 e em 09 de março de 2004.

¹⁰⁰ O quadro completo pode ser observado na Figura 11, Apêndice, p. 65.

¹⁰¹ No Paraná as CFR's são conhecidas como Escola do Campo (<<http://www.pr.gov.br/escoladocampo>>, acessado em 09 de março de 2004.

‘Pedagogia’ quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano. E quando falamos em ‘matrizes pedagógicas’ estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de ‘humanização’ das pessoas, que também chamamos de ‘educação’.

No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade ‘sem terra’, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado ‘pedagogia do Movimento’. É do movimento por ter o sem terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando (*ibidem*, p. 51-2).

Nesta “pedagogia do movimento”, o MST, adota a pedagogia da alternância, inspirado nas experiências das EFA’s, nas palavras da autora, pode-se “olhar e ou fazer a escola em dois momentos distintos e complementares: o tempo da escola; e o tempo da comunidade”. Dentre as razões para esta pedagogia estão: o desejo de não cortar raízes, integração da escola com a família e a comunidade do educando, a troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra (cf. CALDART, *op. cit.*, p. 60).

A experiência de alternância, no sistema educacional de São Paulo, tem sido desenvolvida pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), autarquia mantida pelo governo daquele estado. O CEETEPS trabalha com educação técnico-profissionalizante, sendo 99 escolas técnico-profissionalizantes e nove faculdades de tecnologia. Das 99 primeiras, 35 unidades trabalham com “educação profissional voltada à área primária da economia” e, no seu interior, algumas unidades, desde 1996 discutem a pedagogia da alternância sob dois enfoques: a experiência das Maisons, de Lauzun, traduzida na realidade das EFA’s do Espírito Santo e a proposta desenvolvida e apresentada pelo Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEN¹⁰²). Após (1) analisar as origens e as metas do CEETEPS: de ser uma proposta de educação diferenciada da “educação tradicional” tendo “diferentes programas de ensino [...] em diversos setores do sistema produtivo”; e de “buscar formas de modernizar o ensino, valorizando-se a formação profissionalizante” sob a exigência de “uma atuação que responda às questões fundamentais ligadas à sua identidade, concretização de novas oportunidades de acesso ao ensino agrícola e estabelecimento de relações mais produtivas entre educação e trabalho” (CEETEPS *apud* MONTEIRO, 2000, p. 32); (2) a situação de acomodação e ceticismo na atuação pedagógica dos profissionais ali envolvidos: “um quadro de absoluta acomodação, com um sistema de ensino que perdurava há mais de 50 anos indiferente às profundas transformações que a

¹⁰² “O PROJOVEM, através de um programa educacional baseado na Pedagogia da Alternância, tem o objetivo de ajudar os filhos de produtores rurais já excluídos do sistema formal de educação a se tornarem empresários rurais capazes de sucederem econômica e socialmente no meio rural” (MONTEIRO: *op. cit.* p. 35).

sociedade e a produção rural viveram” (*ibidem*, p. 10); (3) e, diante da expectativa em relação às propostas de pedagogia da alternância: “a crença na pedagogia da alternância como uma filosofia de ensino; a disponibilidade para se trabalhar junto à comunidade; a possibilidade de se diferenciar das outras escolas agrícolas através da adoção da pedagogia, e com isto viabilizar sua continuidade” (*ibidem*, p. 37), em 1997 se implementaram as primeiras experiências, nas unidades de Rancharia, Mirassol e Andradinha “por estarem localizadas em regiões diferentes, onde existem vários assentamentos rurais e um número significativo de pequenos proprietários rurais” (MONTEIRO, *op. cit.*, p. 11). A aprovação da pedagogia da alternância foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, do Estado de São Paulo, em 1998.

As Escolas-Família Agrícola¹⁰³ (EFA’s) surgiram no estado do Espírito Santo, no município de Anchieta, por iniciativa do padre Pietrogrande que, em 1965, ao ser enviado para trabalhar na escola de sua congregação, Companhia de Jesus (jesuíta), naquele município, se deparou com a educação em um estado crítico. Uma das alternativas foi a experiência, já conhecida pelo padre, do movimento das MFR de Vêneto, Itália. Deste conhecimento se desenvolveu um intercâmbio com o movimento na Itália, até a criação de uma entidade ítalo-brasileira, a Associação dos Amigos do Espírito Santo (AES). Esta Associação celebrou vários convênios incluindo:

[...] apoio econômico, técnico e cultural, a arrecadação na Itália de recursos para o financiamento das despesas com o movimento de implantação das EFAs no Brasil” inclusive o “financiamento de uma viagem de estudos de um grupo de brasileiros à Itália, no período de 1966 e 1968, com o objetivo de capacitar a equipe para atuação no processo de formação, implantação e desenvolvimento das Escolas-Famílias Agrícolas no Espírito Santo.

Paralelamente, ocorreram também o envio e a manutenção, pela AES, de três profissionais italianos para o Espírito Santo – um educador, um economista e um sociólogo – com o objetivo de constituírem um grupo de trabalho responsável pela elaboração de um plano de desenvolvimento socioeconômico para os municípios de atuação do pároco jesuíta. [...] Os municípios envolvidos eram Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Riacho Novo (SILVA, *op. cit.*, p. 67).

Das ações a partir do “plano de desenvolvimento socioeconômico” nasceu, em 1968, o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES),

[...] uma entidade jurídica, com finalidades e poderes para representação e defesa dos interesses e das aspirações dos agricultores da região [...]; de promoção social voltada para a implementação e coordenação de ações na área de educação, saúde e ação comunitária no meio rural capixaba.

Foi assim que, no âmbito das ações do MEPES, ocorreu, em 1969, o início das atividades educativas nas primeiras experiências em alternância no Espírito Santo: a Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta, e a Escola Família de Alfredo Chaves (*ibidem*, p. 68).

¹⁰³ Ver: Figura 02, Apêndice: 57.

Do sul do Espírito Santo, em 1969, as EFA's se expandiram, chegando ao norte do estado em 1972. Hoje são mais de 100 unidades, em todo o país.

Em linhas gerais as EFA's têm uma estrutura muito semelhante à das CFR's, mas são duas organizações diferentes. O diferencial mais característico, de todas as EFA's para todas as CFR's é que as primeiras adotam o currículo oficial, com professores (muitos do quadro público), disciplinas, avaliação etc, tal como numa escola "formal". As CFR's diluem o conteúdo "geral" nas discussões sobre o tema gerador. Algumas CFR's, no Pará, têm trabalhado, em momentos distintos dos temas geradores, com os conteúdos e professores de acordo com o que cobra a Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC), como as CFR's de Brasil Novo e Cametá.

Para Pessotti (*apud* SILVA, 2003, p. 69) as Escolas-Família Agrícola são uma "combinação entre as experiências francesas e as italianas, tendo as EFAs brasileiras herdado o modelo pedagógico das primeiras, enquanto os objetivos da formação e funcionamento foram herança das segundas".

A unificação entre as duas denominações é um objetivo internacional, de tal forma que, em alguns países, as *Escola Família Agrícola* são contabilizadas como Casa Familiar Rural, a exemplo de: Espanha: *Colegio Familiar Rural* (CFR) e *Escuela Familiar Agraria* (EFA); Filipinas: *Family Farm School* (FFS); Argentina: *Escuela de la Familia Agrícola* (EFA) e *Centro de Formacion Rural* (CFR); Brasil: *Casa Familiar Rural* (CFR) e *Escola Família Agrícola* (EFA); Uruguai: *Escuela Familiar Agraria* (EFA)¹⁰⁴.

Em 1999 foi realizado um Seminário Internacional sobre a pedagogia da alternância, na Bahia, organizado pela União Nacional das Escola-Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) (UNEFAB, 1999), no qual participaram dirigentes de EFA's, MFR's, CFR's e da SIMFR. Em várias conferências foi citado o nome Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA's). Esta tem sido a nomenclatura utilizada para expressar uma pretendida unificação, principalmente, entre EFA's e CFR's. Embora hajam alguns empecilhos jurídicos, neste processo é politicamente que a unificação não aconteceu, assim como é por questões políticas que algumas ações têm sido implementadas em conjunto. Uma das ações decididas em conjunto, apesar de cada organização realizar a sua, é a Formação Pedagógica Inicial de Monitores, discutida pela UNEFAB e pelas ARCAFAR S e N/NE no primeiro semestre de 2003 e em curso desde julho do mesmo ano (CEFFA's, 2003, p. 5-6). Gimonet (1999, p. 42) demonstra o sentimento de muitos que trabalham com a pedagogia da alternância:

¹⁰⁴ Ver: Figura 11: LES MFR DANS LE MONDE: une présence sur les cinq continents, Apêndice: 65.

Há aproximadamente mil CEFFA's no mundo. Eles recebem diferentes denominações conforme os países (M.F.R.E.O. -E.F.A. -C.F.R. -N.U.F.E.D.), mas suas semelhanças são mais fortes do que suas diferenças, com um ponto em comum que é essencial: contribuir para a formação dos jovens e dos adultos dos meios rurais (e às vezes urbanos) do planeta.

Para instalar uma CFR¹⁰⁵. – 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.

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**” (**grifos meus**).

¹⁰⁵ Todas as citações deste texto foram extraídas de Gilly, Manual Nº 1: 9.

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.

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, Nº. 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* Nº. 1), 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” (3);

- 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” (3);
- a “educação do ser humano: adolescentes e adultos”, realizando a “formação integral técnico-profissional” e a “formação integral humana” (11), para desenvolver, no meio rural, com todas as famílias um Projeto de desenvolvimento global da região (*ibidem*, p. 8).

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 aos 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 de 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 comunidades¹⁰⁶.

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**” (Grifos meus).

Na manifestação, ainda de Gilly, durante a segunda etapa do Curso de Formação Inicial de Monitores, realizada em São Luís – MA¹⁰⁷, é apresentada maior clareza sobre os objetivos da CFR:

¹⁰⁶ 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.

¹⁰⁷ 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.

[...] 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?¹⁰⁸

Para Calvó¹⁰⁹ (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 e 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

¹⁰⁸ 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.

¹⁰⁹ 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.

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.

Associações em todos os níveis – As Casas Familiares Rurais se sustentam sobre dois pilares: as associações e a pedagogia da alternância.

Chaque Maison Familiale Rurale est une association unique et autonome. Elle assure un service public d'éducation et de formation. Elle participe, au niveau national, à un réseau d'associations, structuré en fédérations régionales et départementales.

Si chaque Maison Familiale est autonome, elle fait aussi partie d'un réseau de compétences. Des fédérations départementales, régionales et une Union nationale, basée à Paris, réunissent l'ensemble des associations¹¹⁰.

As associações são organismos decisivos, desde o município até a esfera internacional. As diversas atividades da organização, como um todo, somente têm condições de serem cumpridas porque existem as associações. “Não pode ter uma CFR se não tiver uma Associação” (GILLY, Manual Nº. 1, p. 32). O primeiro passo, efetivo, de uma CFR é a formação de uma associação, que reúne pais e outras pessoas interessadas. Por isso, é admitida, inclusive, a criação de uma Associação provisória, no início do processo de instalação de uma CFR (cf. *ibidem*, p. 13). Um jovem só acessa aos estudos na Casa Familiar, se os pais estiverem associados. A Associação é fundadora e mantenedora da CFR de seu município, ou “das CFR’s”, tal como acontece em Óbidos, onde funcionam três Casas. Esta Associação, provisória é quem elabora e realiza a primeira pesquisa participativa. Quando já há CFR em funcionamento, a Associação contrata monitores, e providencia a formação destes, administra a CFR e a representa legalmente.

O princípio “pedagógico”, por assim dizer, da associação é o engajamento dos pais com a formação dos filhos e, desta relação, pode-se tirar “lições formativas” que colaboram com o processo educacional dos jovens e dos pais. “É porque há uma Associação, que a CFR é EDUCATIVA. [...] O processo da Alternância privilegia as relações entre os membros das Associações, entre as pessoas pelo diálogo organizado, a partir das situações concretas da vida real” (*ibidem*, p. 32, 4).

Na proposta de Estatuto da Associação da Casa Familiar Rural, Gilly (*op. cit.*, p. 52-7) propõe que a Associação:

¹¹⁰ Disponível em:

<http://www.mfr.asso.fr/cadre.asp?url2=/mfr_v1/favoris/accueil_docs.asp?requete_sommaire=1&idnode=557> acessado em 04 de março de 2004.

- garanta, a seus sócios, as possibilidades de exercer direitos e deveres com relação à educação, formação profissional, geral, moral e social dos jovens que freqüentem a CFR, assim como a orientação espiritual, de acordo com a opção das famílias;
- crie, assuma a gestão e as responsabilidades legal, moral e financeira da CFR, ou das CFR's, quando houver;
- adquira – compra ou aluguel – de locais necessários à realização das atividades da CFR;
- assinar convênios com instituições e entidades para o melhor desempenho da CFR;
- garanta as condições para a realização de atividades de caráter educativo, social e familiar;

As Associações “locais” têm uma diretoria – Conselho Administrativo (CA) – formada por um presidente, um secretário, um tesoureiro e seus respectivos vices, que são, na prática, os administradores e representantes diretos da Associação.

Todas estas Associações dos municípios são associadas à Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), do estado onde se situam as CFR's. No Pará existe a ARCAFAR PA, fundada em 22 de março de 2003, em Gurupá, em uma Assembléia Geral das Associações das CFR's do estado do Pará.

As ARCAFAR's estaduais, por sua vez, se organizam em uma ARCAFAR regional. Atualmente existem duas ARCAFAR's regionais no Brasil: ARCAFAR Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e a ARCAFAR Norte/Nordeste (Amazonas, Pará e Maranhão).

As Associações regionais estariam organizadas em uma Associação, ou União Nacional das CFR's (na França é a *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation* – UNMFREO).

No Brasil ainda não existe uma organização nacional, mas há alguns anos têm sido realizados discussões e encontros de dirigentes e alunos das ARCAFAR SUL e N/NE, inclusive em lutas por financiamento (nacional e internacional), além da busca do reconhecimento oficial das CFR's como educação rural. Há também ações conjuntas, como o curso de Formação Pedagógica Inicial de Monitores, que, desde 2003 se realiza em diversos estados, com um mesmo programa curricular, inclusive com a UNEFAB. Na verdade, a organização deste evento, aponta para duas as empreitadas que movimentam alguns setores, dentre as organizações de pedagogia da alternância no Brasil: a primeira é um avanço pela organização de uma entidade nacional das CFR's; e, a segunda, se movimenta na direção da tentativa de unificação das experiências nacionais de formação, através da pedagogia da alternância em um único organismo, os CEFFA's.

Em termos de organização internacional, todas as CFR's, hoje, fazem parte da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR¹¹¹), com sede em Paris, França; e, todas as experiências de formação por alternância, na *Solidarité Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale* – com sede em Bruxelas, Bélgica.

A Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural foi criada em 1975, em Dakar, por representantes de CFR's da Europa, África e América Latina e, seus objetivos são:

- Animar y promover el desarrollo de las Casas Familiares Rurales en el mundo.
- Representar las CFR en los organismos supranacionales e internacionales. Transmitir los principios y métodos de las Casas Familiares Rurales así como ayudar a que se apliquen.
- Asegurar las relaciones e intercambios entre todas las Casas Familiares Rurales.
- Encargarse de los servicios comunes necesarios al buen funcionamiento de la Asociación Internacional¹¹².

Tanto a AIMFR quanto a SIMFR, em sua fundação, tiveram a participação do Desenvolvimento Integral do Sudoeste do Paraná (DISOP, criado em 1961, na Bélgica).

O *Dienst voor Internationale Samenwerking aan Ontwikkelingsprojecten* (ou Organização para a Cooperação Internacional a Projetos de Desenvolvimento) – DISOP, é uma associação, sem fins lucrativos, que:

- [...] atua como um instrumento de **solidariedade entre os povos**, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social, para o fortalecimento da organização da sociedade civil, para a conservação ambiental e para a afirmação dos direitos humanos, das comunidades e dos cidadãos excluídas do processo de desenvolvimento do terceiro mundo¹¹³.

O DISOP funciona, atualmente como uma fundação que financia projetos, por todo o mundo (terceiro mundo), ligados à pedagogia da alternância. No Brasil, tem financiado tanto eventos das EFA's, quanto das CFR's, com recursos financeiros diretos, ou custeando deslocamentos de equipes (“missões”) de um país para outro. O curso de Formação Pedagógica Inicial de monitores, por exemplo, tem boa parte do financiamento arcado pelo DISOP.

¹¹¹ Também *Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale* (AIMFR), conforme o site <http://www.mfr.asso.fr/MFRMonde/main_Monde.asp>, acessado em 17 de setembro de 2003; ou *Movimentos Familiares para a Formação Rural*, cf. Calvó, 1999, p. 15.

¹¹² Disponível em: <<http://www.mfr.asso.fr/cadre.asp?url2=/bibli/fo/bibli.asp?typnode=4&idnode=693&idparentnode=565>>, acessado em 29 de fevereiro de 2004.

¹¹³ Disponível em: <http://www.disop.be/por/Data_2.html>, acessado em 05 de março de 2004.

Para a relação com diferentes povos, nacionalidades e culturas, em nível internacional esta organização baseia-se em um tripé:

- **Primeiro.** Uma relação de **confiança**, de respeito e de reconhecimento da capacidade dos povos em definir suas próprias prioridades. DISOP não substitui as organizações nos seus papéis de sujeitos históricos. **Apoiamos as iniciativas** locais que estão coerentes com nossas diretrizes políticas.

- **Segundo.** Uma concepção de **desenvolvimento integral** e indissociável do homem e do seu meio (social, econômico, cultural e ecológico).

- **Terceiro.** O desenvolvimento de redes de intercâmbio de tecnologias ('saber fazer') e de sinergias.

No contexto atual marcado pela exclusão social, conseqüência de uma má gestão social da globalização, a aproximação de DISOP se baseia sobre o conceito de empregabilidade (*ibidem*).

Desde 1997 o DISOP tem um escritório permanente no Brasil e financia muitas das ações dos CEFFA's.

O pessoal da CFR – Embora possa envolver muitas pessoas, uma CFR não funciona como multidão, ou como uma grande comunidade. O limite de alunos¹¹⁴, por turma, gira em torno de 20¹¹⁵. Não há uma regra estabelecida, mas um entendimento de que assim é possível trabalhar com mais condições para o atendimento personalizado dos monitores aos alunos.

Quand suelement 100 à 200 jeunes sont dans um établissement, il n'y a pas de place pour l'anonymat. C'est un principe clé des maisons familiales rurales. L'apprentissage de la vie en collectivité est um axé à part entière de la formation. Les élèves ne sont pas suelement là pour préparer un diplôme et se former à un métier, ils doivent aussi apprendre à vivre ensemble (BATARD, 2003, p. 15).

À pergunta: “quem trabalha na Casa Familiar” Gilly indica, como ideal, o número de 5 pessoas: “4 monitores (um agrônomo, 1 veterinário e 2 técnicos agrícolas ou agropecuários); e 1 cozinheira” (Manual N^o. 1, p. 36).

Nas Casas do estado do Pará, além dos alunos, fazem parte da CFR: dois ou três monitores; um vigia (ou zelador, ou caseiro); uma cozinheira; e, com uma presença determinada pelas exigências da Casa e ou disponibilidade, os membros da diretoria da associação.

Em algumas Casas, como Cameté e Brasil Novo, há também professores de disciplinas específicas do currículo oficial (português e matemática nas duas e história e geografia apenas

¹¹⁴ A expressão “aluno” sofre grande resistência por parte do pessoal das Casas, em geral. É comum que os chame de “jovens”, embora em muitos textos, inclusive nos “oficiais” das *Maisons*, se encontre tanto “jeunes” (jovens), quanto “élèves” (alunos). Até onde se pode perceber, em meio à convivência, o refugio à expressão “aluno” é decorrente da pretensão de ser diferente da escola oficial.

¹¹⁵ “140 à 150 élèves. Ils ne sont pas tous présents en même temps du fait de l'alternance. Les classes comptent environ vingt jeunes” (BATARD, 2003, p. 14).

em Cametá). Todas as Casas da ARCAFAR N/NE têm, esporadicamente, profissionais que, *en passant*, ministram cursos, em geral, sobre o tema que esteja sendo desenvolvido naquela semana de alternância na Casa.

A cozinheira tem a responsabilidade de cuidar da cozinha, no que se refere às refeições da Casa. Em Medicilândia os alunos são responsáveis apenas pelo café da manhã. Nas Casas dos estados do Norte e Nordeste não há uma governanta, mas pode-se encontrar mais de uma cozinheira, dependendo da demanda de pessoas na Casa e da disponibilidade financeira, da associação, para pagar uma profissional a mais. Sua função tem ficado restrita ao serviço da cozinha. A proposta de Regimento Interno das CFR's (GILLY, *op. cit.*, p. 62) estabelece algumas de suas responsabilidades:

A preparação das refeições (menus-compras-conservação dos estoques); limpeza da casa: é normal que os alunos participem da limpeza da Casa. A Cozinheira será envolvida na organização dos serviços com os Monitores.

Através de suas tarefas a Cozinheira tem uma ação educativa importante com o grupo dos jovens, dependendo de sua competência e seu comportamento.

A Cozinheira participa nas reuniões de equipe dos Monitores no momento em que se trata da alimentação e da limpeza da casa.

O vigia, zelador, ou caseiro não tem função estabelecida em nenhum documento (dos que tive acesso). Nas Casas de Cametá e de Medicilândia a sua função corresponde ao serviço prático de manutenção (serviços gerais) e vigilância da Casa. Nas duas CFR's há uma casa reservada só para o vigia e sua família.

A associação, incluindo os pais de alunos – que são necessariamente sócios –, pode fazer-se presente nas semanas de alternância, assim como nos períodos em que a Casa está vazia (para limpeza, plantio...), mas, em geral, a responsabilidade presencial tem se reduzido ao presidente, que tem a prerrogativa de administrar a Casa (em geral, resolvendo problemas).

Na avaliação dos monitores, que participaram da primeira etapa do Curso de Formação Inicial de Monitores, em julho de 2003, em Altamira, sobre a presença da associação em suas casas, é de que poderia ser melhor. Mas, na maioria dos casos há uma relação muito grande entre o presidente do Conselho Administrativo e a Casa, durante as semanas de alternância. Cito um depoimento: “o Presidente tem participação integral na CFR, faz reuniões mensais na Casa; o tesoureiro também é atuante; o CA faz acompanhamento da CFR com regularidade; corre atrás de convênios e realiza eventos; o principal parceiro é uma ONG”. Também a maioria admite que o Conselho, em geral através do presidente, “resolve os problemas”. Um exemplo: “se a Associação é ativa e por quê? “Sim, presente nas Assembléias, promoções para arrecadar fundos; ‘consegue resolver seus problemas’”.

que dispõe do que é certo: só assim pode admoestar... Há um sentido moral: sabe o que é certo. Monitor está mais próximo de uma pessoa, cuja responsabilidade, é a correção. Não se trata de ensinar o que é certo, mas de, já sabendo o que é certo, advertir, guiar, aconselhar, admoestar, censurar, exortar, recomendar, avisar...

Da origem e do significado, a Casa Familiar Rural construiu, ao longo destes quase 70 anos a sua concepção de monitor.

Les moniteurs sont plus que des formateurs, ce sont également des animateurs et des accompagnateurs. Avec les autres professionnels de la MFR (directeur, maîtresse de maison...), ils ont à cœur d'aider chaque élève à élaborer son parcours personnel et professionnel.

Dans les maisons familiales rurales, on ignore le concept de cours magistral, où le professeur dicte ses connaissances. La relation de formation n'est pas à sens unique: le moniteur doit savoir écouter pour répondre aux attentes de chaque élève. (BATARD, *op. cit.*, p. 10, 28).

“Os monitores são mais do que formadores”... Quem é o monitor, então, na acepção da CFR? Em princípio, é um profissional da área de ciências agrárias e pecuárias (agrônomo, técnico agrícola, veterinário...), ou da área de atuação de uma determinada CFR. Em Santa Catarina existem duas Casas Familiares do Mar. Sua especificidade é a pesca. Os profissionais ali exigidos são os da área de piscicultura e engenharia de pesca. Na França existem *Maisons* nas áreas de mecânica, artesanato, eletricidade, marcenaria, dentre outras. Nestes casos os profissionais deverão ter a formação correspondente para atuar como monitores.

Dentre o que deve e o que é o monitor, Gilly (*op. cit.*, p. 37) aponta:

Ajudar ao desenvolvimento: de cada jovem, das famílias, da comunidade;
 Animador: ajudar as associações, as famílias a envolver-se, a comprometer-se, a participar, a assumir;
 Educador: respeitar cada pessoa humana, respeitar cada família, acompanhar a progressão de cada jovem;
 Técnico: deve conhecer a realidade local, profissional do meio ambiente;
 Pedagógico: saber comunicar-se com os jovens e os pais, conhecer a pedagogia da alternância, acompanhar o jovem na CFR e na família, programar-planejar, trabalho em grupo¹²¹.

O monitor é quem ministra as aulas, exerce, uma função de monitor; acompanha e coordena todas as atividades dos jovens; realiza visitas nas propriedades e, em muitos casos, presta algum tipo de assistência técnica aos pais dos jovens. Não chega a ser, neste último caso, uma atividade programada, em geral é algo espontâneo e ocasional.

O monitor também assume tarefas junto à administração da Casa, em conjunto com o conselho administrativo, tarefas que Gilly (*op. cit.*, p. 60-1) destaca: competência e autoridade para fazer proposições ao conselho administrativo; apresentar os projetos definidos com os

¹²¹ Trecho adaptado a partir do original.

pais e previstos no plano de formação; avaliar e definir, com os pais, sobre o afastamento de alunos, de acordo com o Regimento da CFR e sob ciência do conselho administrativo; auxiliar nas reuniões do conselho administrativo; apresentar relatórios, semestrais, sobre o funcionamento da CFR; reunir-se semanalmente para discutir os problemas de administração (em âmbito geral) e prever recursos para a aquisição de equipamentos, serviços e outros; podem manter contatos com organismos diversos visando o bom funcionamento da Casa, de acordo com o conselho administrativo.

“A função do monitor é uma função global, de ajuda ao desenvolvimento de cada jovem, das famílias e de toda a comunidade” (*ibidem*, p. 38). Não há dúvidas de que o trabalho do monitor é bastante amplo, como exigente também. Mas não se promete “facilidade”.

O trabalho do monitor não é fácil. É necessário possuir capacitação pedagógica e demonstrar sua qualidade de animador. Também ser aceito pela comunidade e integrar-se nela.

O monitor trabalhará em colaboração estreita com os membros da associação e dos representantes da comunidade.

A seleção dos monitores se realizará através de uma reunião com os diferentes grupos organizados e que estão envolvidos com a pesquisa participativa (*ibidem*, p. 15).

Pedagogia da alternância¹²² – Uma rápida passagem pelo latim e pelo grego pode ajudar a esclarecer um pouco desta expressão da língua portuguesa, que, a partir de Lauzun, assumiu contornos e conceitos específicos. “Pedagogia da alternância”: do latim, pedagogia significa *disciplina puerilis* (KOELER, 1960), onde *disciplina* significa, “ensino, instrução, método de ensino; saber, ciência”; e *puerilis*, do radical *puer*, que significa “menino; também ao menos no latim arcaico: menina (=puera)” (CARO *et. all.*, p. 1955), ou seja, pedagogia significaria “ensinar, instruir com métodos, crianças”. Do grego παιδαγωγία quer dizer: “direção de crianças, educação, pedagogia; cuidado (de um enfermo)” (PEREIRA, 1976); “alternância”, apesar do radical *alter*, significar “o outro, um de dois...”, parece mais prudente o termo “*alternus*: fazer ora uma, ora outra coisa, fazer uma coisa, ora a êste, ora àquele; *alternare cibum*: dar alimento ora a êste (filhote), ora àquele; *alternare fidem*: ora dar, ora retirar sua confiança, hesitar”; ou o verbete “*alternus*: que se reveza [...] *alternis diebus (annis)*: um dia (ano) sim, outro não” (KOELER, 1960). Ainda *alternans, antis; alternatus; alternis; alternus; alternus*

¹²² Dentre os que trabalham, estudam e divulgam a pedagogia da alternância, é normal que a digam apenas como “alternância”, o que não prejudica em nada, em termos de sentido, para estes.

cujo significado sempre gira em torno de “alternativamente, fazer alternadamente, alternar, estar alternando, um depois o outro”, mas, e curiosamente, também “recíproco, mútuo” (PEREIRA, 1976).

Na leitura de Ferreira (1988) o verbete “pedagogia” significa:

(1) Teoria e ciência da educação e do ensino; (2) conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático; (3) o estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais; (4) profissão ou prática de ensinar.

Para a compreensão de “alternância”, é prudente compreender o que significa *alternar*, que é sua origem:

(1) fazer suceder repetida e regularmente, revezar; (2) colocar em posições recíprocas; dispor em ordem alternada; (3. Matemática) trocar entre si (os meios ou extremos de uma proposição); (4) substituir regularmente, revezar; (5) surgir, aparecer (ora uma, ora outra coisa); (6) suceder, vir (uma coisa ou pessoa após outra); (7) suceder alternadamente; (8) mudar-se alternadamente.

De onde vem a definição de “alternância” como:

(1) ação ou efeito de alternar; alternância; (2) repetição de dois motivos diferentes, sempre na mesma ordem; (3. Agricultura) cultura alternada; (4. Botânica) disposição das folhas ou partes florais em que há uma em cada nó caulinar; (5. Geologia) disposição das camadas de terreno estratificado.

Desta breve exposição se poderia concluir, ainda que de forma inicial, que, pedagogia da alternância, pode significar “um método de ensinar, educar e instruir alternando, regularmente, situações de aprendizagem”. Mas é a expressão de Pereira (1976), ao traduzir *alternus* por “recíproco, mútuo” que confere um sentido especial. Os momentos que se revezam, têm reciprocidade, inter-relação e regularidade.

Quando se trata do Movimento das Casas Familiares Rurais, há uma conceitualização própria, uma adjetivação criada no interior deste movimento.

Calvó¹²³ (1999), na abertura do Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, assim como Silva (2003), discutem “as alternâncias” que podem existir como alternância e suas classificações, a partir da compreensão do Movimento das *Maisons*. São apresentados dois estudos sobre alternância: o primeiro realizado por G. Malglaive; e, o segundo, por Gil Bourgeon.

No estudo de Malglaive, sobre “a formação dos formadores”, o autor apresenta três definições, a partir do que observa. A primeira definição é a da falsa alternância, que consiste em “deixar espaços vazios durante os períodos da alternância”, sem nenhuma associação entre

¹²³ Calvó participou do evento como diretor da SIMFR e, apesar de apresentar um texto caracteristicamente voltado para as EFA's, seu tema são os CEFFA's e a pedagogia da alternância do Movimento das MFR's.

a formação acadêmica e as atividades profissionais (práticas). Esta falsa alternância não pode ser considerada pedagogia da alternância – ela se exclui – pela ausência de vínculos entre “formação e atividade prática”, mas “tem, minimamente, o mérito de introduzir no processo de formação aspectos da realidade do alternante” (CALVÓ, 1999, p. 19 e SILVA, 2003, p. 29). A segunda caracterização é a alternância aproximada, na qual já há uma elaboração e uma organização didática durante os períodos alternados (escola/propriedade-atividade) criando, assim, alguma coerência entre eles. Os jovens dispõem de “instrumentos conceituais e metodológicos” para a observação da realidade, de onde retiram conteúdos para o trabalho teórico de “sala de aula” (*ibidem*). “A crítica que pode aqui ser levantada é a de que são unicamente utilizados modelos de observação e análise da realidade na qual os jovens terão de trabalhar, sem oferecer-lhes meios para atuar sobre ela” (CALVÓ, *op. cit.*, p. 19). Continuando a caracterização de Malglaive, é apontada a terceira concepção de alternância, que é a alternância real. Nesta, se manifesta com coerência a relação entre a formação e a atividade prática: um está, efetivamente, implicado com o outro. O grande destaque, aqui é “o papel preponderante desempenhado pelo projeto pessoal do alternante” (SILVA, 2003, p. 30). “A alternância real é aquela que visa uma formação teórica e prática global possibilitando ao aluno construir seu projeto pedagógico, desenvolvê-lo e realizar um distanciamento reflexivo sobre a atividade desenvolvida” (GIMONET *apud* SILVA, *op. cit.*, p. 30).

A alternância real difere do modelo anterior por haver, nela, muito maior implicação entre os momentos de formação e os de atividades profissionais, implicando, tanto o “âmbito pessoal como com relação às demais instituições implicadas”. A interação entre “os modelos, atores e sistema, constitui uma realidade constante” (cf. CALVÓ, *op. cit.*, p. 20).

A segunda forma de classificação de alternâncias é a produzida por Bourgeon, que também apresenta três tipos de alternância. O primeiro é a alternância justaposta que é a simples sucessão de ações, sem nenhum vínculo um com o outro. Não há implicações, nem pretensões de implicação entre a formação e as atividades práticas. Nem os conteúdos de um e outro momento têm (não necessitam e, por vezes, nem faz sentido ter) relação entre si. Seria semelhante à situação típica de alguém que trabalha, ao dia, como balconista de venda em uma loja de materiais de construção e cursa, à noite, pedagogia. Uma situação não rara entre os estudantes brasileiros, hoje. “Existe uma disjunção institucional e didática entre as duas atividades” (cf. CALVÓ, *op. cit.*, p. 20 e SILVA, *op. cit.*, p. 31).

A “alternância associativa” constitui a segunda classificação de Bourgeon. Como na “alternância aproximada” – de Malglaive – já há, na associativa, uma vinculação entre formação e atividades profissionais. Atividades teóricas e atividades práticas se encontram

dentro de um mesmo programa de formação. Apesar de apresentar um “avanço” com relação à alternância anterior, [...] consiste numa simples adição de estudos e atividades profissionais, com pouca ou nenhuma interação nem transversalidade entre ambos os elementos” (CALVÓ, *op. cit.*, p. 20), ou seja, “menos que uma verdadeira interação entre as atividades profissionais e de estudo, a alternância associativa [...] associa sem verdadeiramente religar, sem unir” (SILVA, *op. cit.*, p. 32).

A terceira forma de alternância é a “alternância copulativa” por ser uma “compenetração efetiva entre os meios de vida sócio-profissional e escolar numa unidade de tempo formativa” (CALVÓ, *op. cit.*, p. 20). Os conteúdos de um e outro momento estão inter-relacionados, acontecendo, mesmo, a determinação dos conteúdos de um ou outro campo, no outro. Para Calvo (*op. cit.*, p. 20-1), a alternância copulativa:

Não consiste numa sucessão de tempos chamados teóricos e outros chamados práticos, mesmo se estes se encontram no plano didático. Consiste sobretudo num processo, podendo ser chamado de interação entre os momentos de atividades, uma estreita conexão entre todos os elementos do âmbito educativo, sejam pessoais, relacionais, didáticos ou institucionais. Este tipo de alternância favorece o ‘projeto pessoal’ e coloca o formando como autor em seu meio. Seria a ‘verdadeira alternância’ ou ‘alternância real’ de acordo com G. Malglaive.

A existência de várias formas de realizar e de entender alternância faz com que Calvó chame a atenção para que os CEFFA’s busquem cada vez mais se aproximar da “alternância real” ou da “alternância integrativa” e alerta:

Não devemos portanto conformar-nos com os simples esquemas binários que tendem explicar a alternância: escola e trabalho, teoria e prática, formação e emprego, esquemas reducionistas da alternância, nem esquemas justapostos ou associados completam o rico esquema que nos pode oferecer (*ibidem*, p. 21).

Sobre a nomenclatura alternância integrativa, Calvó (expressão de CHARTIER *apud* CALVÓ, *op. cit.*, p. 21) acrescenta:

Pessoalmente, eu prefiro chamá-la de alternância interativa, porque nela existe uma verdadeira colaboração, co-gestão, coabitação, co-ação, onde o meio profissional intervêm na escola e esta intervêm no meio, com intervenções na educação-formação do aluno pela alternância, que não se limitam a um ou dois atores, mas se estendam a toda a complexidade do mundo que envolve a vida do formando (família, amigos, trabalho, economia, cultura, escola, política...), onde nenhum dos elementos que intervêm é passivo, todos são parceiros, co-autores, co-responsáveis, comprometidos (*ibidem*).

Nas Casas Familiares Rurais brasileiras, o ritmo da alternância é o de uma semana na CFR e duas semanas nas propriedades¹²⁴, podendo variar (tanto no Brasil, quanto no mundo) de acordo com a idade e ou com a formação dos jovens¹²⁵. A média geral é que os jovens

¹²⁴ Ver: Figura 03, Apêndice: 57.

¹²⁵ Cf. <<http://www.mfr.asso.fr/cadre.asp?url2=/bibli/fo/bibli>>, acessado em 29 de fevereiro de 2004.

fiquem treze semanas, por ano, em internato, as demais são destinadas para o meio profissional.

A integração na educação dos jovens, se estabelece entre os períodos em sua residência e os períodos na CFR. Esta relação determina a ALTERNÂNCIA.

A alternância é a possibilidade para o jovem de: comprometer-se; interessar-se; experimentar; assumir responsabilidades; dialogar com o meio onde ele vive; inserir-se no meio rural dos adultos.

A alternância é em primeiro lugar emergência e desenvolvimento da pessoa.

Nesse sentido é que a Casa familiar Rural atende a Educação e a Formação Geral (GILLY, *op. cit.*, , p. 39).

A intenção da pedagogia da alternância, nas Casas Familiares Rurais, é proporcionar uma formação que consista em “aprender a aprender”, criando, desta forma, uma estrutura, no educando, de buscar e produzir, mesmo após a etapa de formação na CFR, uma disposição e efetivação de formação permanente. Desta forma a CFR e a pedagogia da alternância cumpririam uma meta, que é a de “ser melhor do que a escola formal”, uma vez que, nesta, o aluno encerra o seu período letivo e abandona o processo ensino-aprendizagem, retomando-o, somente, no reinício das aulas. “Essa metodologia [da alternância] põe em ação o esquema tradicional, que privilegia a transmissão de conhecimentos, a partir do interesse da pessoa” (*ibidem*, p. 43).

Este tipo de formação somente é possível, na pedagogia da alternância, por que se trata de uma educação que parte da realidade dos educandos e a valoriza na alternância de momentos ora na CFR, ora na propriedade (meio profissional).

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).

Com isto se pretende o “desenvolvimento pessoal e social da imaginação e criatividade” do jovem, oferecendo “também a capacidade de engajamento, relacionamento, espírito de cooperação, trabalho em grupo , e favorecimento ao progresso” (*ibidem*, p. 43).

Ao partir da realidade, inserida nela, a pedagogia da alternância, está tomando o dia-a-dia, o trabalho e as atividades diversas do educando, das famílias, da comunidade. Na expressão de Gilly (*op. cit.*, p. 43), “a realidade, a vida, provoca o interesse”, donde se trabalha “com a motivação dos jovens em primeiro lugar”.

Assim, a pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais. Para Gilly, desenvolver-se-ia em “três grandes fases”, cronologicamente dispostas como: interesse-aquisição-experiência.

A primeira fase é caracterizada pelo interesse ou motivação. O acento localiza-se na tomada de consciência sobre o meio, pela realização e informações produzidas pela pesquisa participativa, e sobre a responsabilidade das famílias e dos órgãos. É a pesquisa participativa que produz os conteúdos para a reflexão sobre o “desenvolvimento global da região” que apontará os temas geradores para o plano de formação. Nesta fase o plano de formação é, portanto, organizado, de acordo com o calendário agrícola. Inclui-se, nesta fase, o plano de estudo, o caderno de empresa e a colocação em comum. “O jovem levanta as situações da vida familiar, profissional com apoio de sua família através do plano de estudo. A riqueza do questionamento leva o jovem a querer novos conhecimentos” (id., Manual N°. 2, p. 13).

A segunda grande fase é a fase da aquisição ou de novos conhecimentos. Aqui se incluem: os cursos (exercícios); as visitas de estudo e palestras e a construção do dossiê pedagógico. Pelo plano de estudo os jovens orientam as sua pesquisa na propriedade. Na semana de internato, na colocação em comum, os jovens partilham e discutem os dados levantados nas duas semanas na propriedade (meio profissional). Os dados, sua partilha e discussão devem produzir um dossiê pedagógico. “O dinamismo desta fase reside na realização e na elaboração do dossiê pedagógico” (cf. *ibidem*).

A terceira fase da alternância, nas CFR's, é a fase das experiências ou “novas realizações”, na qual se realiza: observações, experiências e avaliações, diversas ações, tanto individuais, quanto em grupo. Para o desempenho desta fase é necessária a realização de diversas atividades de preparação (*ibidem*).

A alternância das CFR's se efetiva por meio de instrumentos que, apesar de poderem ser descritos de forma individual, somente fazem sentido se associados uns aos outros, constituindo um todo seqüencial e interdependente. Apresento, a seguir, a caracterização, elaborada por Gilly, de cada um destes instrumentos (Manual N°. 1 e 2)¹²⁶.

Pesquisa participativa¹²⁷ - É o primeiro passo para a inauguração de uma nova turma, onde já exista CFR. Ela se constitui em um levantamento de dados, “de forma tão precisa quanto possível”, para se ter os parâmetros de todo o trabalho de formação a ser realizado com uma determinada turma. “O estudo constará dos aspectos demográficos, problemas educativos, da

¹²⁶ Ver: Figura 04, Apêndice: 58.

¹²⁷ 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.

produção agrícola, agropecuária e participação do desenvolvimento da comunidade, reunidos numa Monografia Local constituída pelos monitores”. Além destes, ainda serão levantados os problemas sócio-econômicos “relacionados com as atividades agrícolas em geral e artesanais (tecnologia, cooperativismo, mercado, financiamento, assistência técnica, etc.)” e os “relacionados com a educação e formação dos jovens e adultos (tipo de educação preferida, formação profissional, organização do desenvolvimento, etc.)” (cf. GILLY, Manual Nº. 1, p. 16). Desta forma a CFR se torna uma “catalisadora” de informações sobre a comunidade, famílias e instituições da região. Para cada turma, necessariamente, é realizada uma pesquisa participativa e, quem realiza a pesquisa são os monitores e as famílias, junto às famílias, órgãos e região como um todo.

Gilly (Manual Nº. 1, p. 14) estabelece como objetivos gerais da pesquisa participativa: obter informações precisas sobre a comunidade da região do projeto. Tais informações devem ser discutidas, criticadas (“negativa e positivamente”) e permanentemente revisadas; e, apresentar os dados “complementares necessários para realizar o processo de reflexão crítica” para as reuniões das famílias e grupos. Em seguida, o autor estabelece cinco objetivos específicos para a pesquisa participativa:

- Determinar com as comunidades rurais o calendário de trabalho agrícola da região;
- Elaborar com as famílias o conteúdo temático da formação e programação das atividades educativas;
- Determinar o número de monitores para a formação na CFR, os quais serão periodicamente avaliados, inclusive pela Associação da CFR;
- Elaborar, designar e programar os projetos específicos de desenvolvimento, no nível das comunidades atendidas, juntamente com os monitores, pais dos alunos e outros órgãos;
- Manter um diálogo positivo e permanente entre as comunidades rurais e as Instituições encarregadas do desenvolvimento agrícola da região, para executar os projetos elaborados com base nas necessidades expressas (*ibidem*, p. 15).

De posse dos dados levantados, as famílias, os monitores e órgãos envolvidos, se reunirão para analisar “os valores das informações reunidas”, refletir as “orientações possíveis para o desenvolvimento do bem estar da comunidade” e, em seguida, construirão e apresentarão “uma alternativa da ação que se realizará em função dos recursos disponíveis e na ordem de prioridade definida pela comunidade”, observando-se que todas as datas podem ser alteradas para que se busque a melhor adequação de acordo com as “novas percepções da comunidade e da própria situação em relação ao mundo exterior” (*ibidem*, p. 16).

Plano de Formação – Os resultados da pesquisa participativa orientam a elaboração do plano de formação da turma que será inaugurada. Apesar de poder haver outras turmas em funcionamento, em uma Casa, a nova turma nasce de uma nova pesquisa e da elaboração de um novo plano de formação: cada turma é uma turma específica, ainda que em muito possa ser semelhante à outra ou a outras.

O plano de formação (PF)¹²⁸ é uma construção coletiva, desde a pesquisa participativa. A assembléia geral (pais, associados, conselho administrativo, pessoas que apóiam a pedagogia da alternância, jovens, monitores e ex-alunos) se reúne para decidir os temas que a nova turma trabalhará em cada alternância e como serão associados os temas do currículo oficial (que são determinados, em geral, pela Secretaria de Estado de Educação).

Ele deve ser concebido como **um meio de educação**, de formação da personalidade de cada jovem. Para chegar ao desenvolvimento da personalidade devemos levar em conta as experiências próprias. Por isso é impossível dividir o ensino em matérias, e ministra-las em horas exatas e predeterminadas. [...]

Todas programações precisam de disciplinas e conteúdos para construir um Plano de Formação. Em geral a Administração propõe um programa mínimo e estabelece exames em função dele. Muitas vezes a administração não indica os passos pedagógicos.

O Plano de Formação não ignora o programa, mas, o distribui em função da maneira de fazer. Essa concepção explica a necessidade de uma ligação importante entre **os responsáveis da Formação, os Monitores e os pais** (*ibidem*, p. 41)¹²⁹.

A construção do plano de formação¹³⁰ deve levar em conta “as finalidades da formação”, a partir da pergunta: “Quais são os projetos que nossos pais formulam para seus filhos e filhas (3 anos)?” Ou seja, os temas do plano de formação devem estar estreitamente relacionados com as finalidades e preocupações definidas pelos “atores (os jovens e os pais)”, equipe pedagógica e pelo Conselho de Associação “e as exigências de ordem pedagógica e administrativa” (cf. *ibidem*). Desta forma, para cada alternância, o plano de formação prevê um plano de estudo, para o meio familiar, que será colocado em comum e trabalhado na semana na Casa, através dos cursos, exercícios, visitas de estudo, sob a orientação dos monitores ou de pessoas externas à Casa.

Na primeira etapa do Curso de Formação Inicial de Monitores¹³¹ os monitores presentes elaboraram e aprovaram um texto, que seria a motivação em uma ficha pedagógica, cujo tema seria “Plano de Formação”. Apresento o texto, na íntegra:

¹²⁸ Ver: Figura 05, Apêndice: 58.

¹²⁹ Entenda-se, nesta citação: “Administração” como a Secretaria de Estado de Educação, ou órgão com função semelhante; e “programa mínimo” e “programa” como a gama de conteúdos, obrigatórios, que as Secretarias de Educação determinam, como mínimos, para serem desenvolvidos nas escolas sob a sua jurisdição.

¹³⁰ Ver: Figura 06, Apêndice: 60; e, Figura 07, Apêndice: 61.

¹³¹ Realizado de 6 a 10 de julho de 2003, em Altamira.

O Plano de Formação é o eixo central no processo de formação do jovem e é o resultado final de um trabalho de pesquisa e obtenção de informações, realizada em várias localidades, onde são apontadas as demandas, seja na área agrícola, saúde, educação, etc, com o intuito de suprir necessidades locais e micro-regionais, em busca de um objetivo maior, que é o desenvolvimento dos meios onde estão inseridas as comunidades.

Assim o PF é de fundamental importância para direcionar as atividades das CFR's e nortear os temas dentro de uma técnica, que envolve temas geradores e a formação geral dos jovens, sendo trabalhado, no mesmo, a interdisciplinaridade.

Entretanto é necessário que os monitores com pedagogos elaborem esse PF para que na hora da aplicabilidade do mesmo seja de fácil entendimento.

Desse modo, o PF, torna-se o conteúdo planejado do curso para os jovens com a finalidade de facilitar o trabalho do monitor e dinamizar as atividades dos jovens.

Portanto o desafio do monitor é a elaboração de um plano de formação capaz de tornar os jovens preparados para contribuir com o desenvolvimento de seu meio e também de discutir o que venha a ser melhor para si mesmo.

Plano de Estudo (P.E.) – Considerado como uma das duas ferramentas mais importantes, o plano de estudo é, em poucas palavras, um questionário que os jovens elaboram no último, ou penúltimo, dia de alternância para levar para casa e que orientará as suas pesquisas, junto às famílias e às comunidades. Os temas do plano de estudo são os temas selecionados no plano de formação e a intenção é que, na semana de retorno à alternância na Casa, o jovem já tenha um levantamento sobre o tema que se vai discutir. No trabalho de responder ao plano de estudos, o jovem pode: “informar-se, pesquisar: olhar, observar, perguntar, discutir; analisar, refletir: porque, como, onde, quando, conseqüências; expressar: suas descobertas e reflexões” (cf. id., Manual Nº. 2, p. 05).

Gilly (*op. cit.*, p. 06) estabelece um roteiro de construção do Plano de estudo em “três tempos”: no “primeiro tempo” se realiza uma pesquisa do conteúdo (tema) com os jovens. Esta “pesquisa com os jovens” deve ser uma conversa, cujos objetivos serão: a) “motivar o aluno para fazer uma pesquisa sobre sua própria vida, com os pais ou com a comunidade”; b) “ajudar o aluno a dizer o que ele sabe, e no momento em que não sabe, de perguntar para buscar a resposta”; e, c) permitir aos jovens, analisar e contar o que eles vivem e dar a sua opinião¹³². Para o desenvolvimento deste momento, o monitor precisa ter conhecimento sobre a realidade dos alunos, “porque eles gostam deste lugar e até mesmo da linguagem que usam; apreciar o meio para descobrir os valores que estão por trás das atitudes” (*ibidem*, p. 07). O autor ainda aponta as “condições para o aluno ser sujeito”:

- problemas do ambiente; necessidade primárias.
- As necessidade essenciais devem ser satisfeitas (fome, sono).

¹³² Esta última afirmação encontra-se na página 09, da mesma obra.

- O ambiente educativo na escola influencia muito na possibilidade do adolescente se expressar.
- Iniciar a conversa utilizando as vivências e a necessidade de utilizar o EU individual para ajudar o jovem a descobrir sua personalidade antes de sair de sua família (*ibidem*).

No “segundo tempo” o “monitor deve realizar um texto do P.E., com todos os dados da discussão para que, cada jovem leve para sua casa durante a alternância” (*ibidem*, p. 09). O plano de estudo deve dar segurança e um método de trabalho para os jovens. Uma vez que o plano deve ser organizado como um texto, pelo monitor, a partir das informações tomadas junto aos alunos, Gilly (id. *ibid.*) sugere que seja elaborado “na linguagem de cada dia, facilita a participação no trabalho do jovem”, por isso recomenda: “evitar palavras técnicas; fazer parágrafo curto; evitar julgamento sobre os assuntos; fazer as mesmas perguntas, como feitas pelos jovens, sempre abertas; facilitar a realização da expressão gráfica, desenhos” (*ibidem*).

No “terceiro tempo” é feita a distribuição do texto final do plano de estudos a cada um dos jovens. Gilly sugere que o texto seja entregue em um momento calmo, de forma mimeografada (xerox), com qualidade: “Como podemos exigir dos jovens um trabalho correto se a apresentação do P.E. é negligenciada?”, pergunta o autor (*op. cit.*, p. 09).

Na propriedade o jovem construirá um “dossiê”, isto é, um apanhado sobre os aspectos de determinado tema (cultura) na família e na comunidade onde ele vive. Com isso ele se intera das muitas possibilidades de respostas para uma mesma questão, em uma mesma localidade, ou seja, ele passa a ver a sua realidade numa perspectiva mais ampla que o seu lote, por exemplo.

Nas CFR's, ligados à ARCAFAR N/NE, a prática comum é que este plano de estudos, como afirmei acima, seja um roteiro de questões (entre 5 e 15, às vezes, 20), elaborado em grupos pequenos e finalizado em um trabalho conjunto, na sala de aula. As questões escolhidas pela turma constituem o plano de estudos para cada um dos jovens, ainda que em sua propriedade não se cultive, café, milho, guaraná ou qualquer outro tema de uma alternância.

É preciso tentar engajar pessoalmente os jovens na criação do instrumento de trabalho que é o P.E, para que o mesmo não seja o ‘dever que o jovem leva para fazer’.

Para permitir a todos os jovens, independência da personalidade, e da maneira de falar, de discutir com outros sobre seu trabalho e dos conhecimentos recíprocos. Iniciar a discussão e a reflexão sobre o assunto que será o objeto do trabalho (GILLY, Manual Nº. 2, p. 07).

O plano de estudos é respondido junto às famílias, comunidades ou, quando possível e necessário, junto a profissionais da área do tema. Assim, as respostas não serão estranhas ao

meio onde o jovem vive. As respostas dos alunos serão trabalhadas em sala de aula e, a síntese de todas as respostas, constituirá uma síntese que será transcrita no caderno de empresa.

“Todas as questões, requerem reflexões que conduzem às respostas. Assim o Plano de Estudo, comprometendo o jovem no processo de formação, constitui o primeiro passo da Pedagogia da Alternância das CFR” (GILLY, Manual Nº. 1, p. 44). Ou seja, o P.E. tem esta função de fazer com que o jovem adira ao seu meio de uma forma diferente do mero convívio: sua adesão é orientada pelas questões que terão (pelo menos haveriam de ter) uma orientação para o assunto de sala de aula.

Colocação em Comum – Na CFR, em geral, na segunda-feira, o primeiro trabalho em sala de aula é a colocação em comum. Sob a coordenação de um ou mais monitores, cada um dos jovens apresenta, em voz alta, as respostas que encontrou para as questões do plano de estudo. Uma prática comum é que o monitor ouça as respostas e as transcreva no quadro, assim, ao final, pode-se ter um panorama da multiplicidade de respostas encontradas. O exercício da fala dos jovens é um dos aspectos mais observados neste momento, sendo importante a intervenção do monitor para que o jovem procure se expressar cada vez melhor.

Muitas atividades e atividades de diferentes formas podem ser construídas a partir deste momento. O importante é que a apresentação seja um momento de “qualidade”, de tal forma que o “jovem tenha vontade de ler, de mostrar a família e aos vizinhos”. (cf. GILLY, Manual Nº. 2, p. 06)

A elaboração de sínteses e a obtenção de respostas aos problemas trazidos pelos jovens são características desta “ferramenta” que também possibilita encaminhar atividades como “visita de estudo e o trabalho sobre o melhoramento” (cf. GILLY, *op. cit.*, p. 06). Sobre a organização da colocação em comum o autor (*ibidem*, p. 11) sugere:

- Duas horas são necessárias no mínimo.
- Apresentação do trabalho: 10 ou 15 minutos
 - trabalho pessoal a partir das questões e do C.E: 15 ou 10 minutos.
 - Trabalho em pequenos grupos: 50 a 40 minutos
 - Colocação em comum geral: 80 ou 60 minutos
 - Redação do texto pelo monitor ou os alunos: 20 ou 15 minutos
 - Distribuição do texto aos alunos: 20 ou 15 minutos
- Em função do grupo pode se fazer do seguinte modo:
- Trabalho em comum
 - Apresentação oral de uma ou duas situações e discussões .
 - Discussão geral com todo o grupo.
 - Elaboração de quadros sinóticos (*ibidem*, p. 11).

A função do monitor é a de acompanhar os grupos, verificando o andamento, a seriedade e a profundidade das discussões; na colocação em sala de aula: “democratizar o uso da palavra, incentivando cada jovem a falar; sintetizar no quadro as várias conclusões; ajudar os jovens: a precisar as idéias; a fazer comparações; designar as questões a ver quando e como encontrar os elementos essenciais para as repostas” (*ibidem*). Durante todo o processo, o importante é a valorização das observações dos jovens.

A elaboração conjunta do texto final é uma ação progressiva que deve evoluir da primeira até a última alternância. “Este texto deve ser sempre de boa qualidade tanto pela construção das frases quanto na apresentação”, devendo “refletir o essencial da colocação em comum” (*ibidem*, p. 12).

Caderno de Empresa – Também denominado “caderno da realidade”, este instrumento (esta ferramenta) é, basicamente, uma coletânea, organizada, de todos os planos de estudos – tanto as questões pessoais (aquelas respondidas individualmente nas propriedades), quanto os textos (sínteses) elaborados na turma como “texto definitivo”. “O êxito do caderno de empresa é condicionado pelos planos de estudo”. A função do caderno de empresa, como do plano de estudo, é estabelecer a “relação entre as atividades do jovem no meio familiar, e as atividades do jovem na CFR”. Seu objetivo geral, aliado ao plano de estudo, é: “favorecer uma percepção curiosa dos problemas da vida, do dia-a-dia, favorecendo a expressão da vivência, com as interrogações que exigem uma resposta” (GILLY, Manual Nº. 2, p. 05). É comum que os jovens utilizem este caderno, também, para as anotações diárias de sala de aula ou de suas visitas de estudo (ou dias de campo). (cf. *id.*, Manual Nº. 1, p. 44; Gilly, Manual Nº. 2, p. 05, 10, 12).

Dossiê Pedagógico¹³³ – Este instrumento é uma produção individual sobre tudo o que se realiza em termos de discussões, informações, material didático, produção de sala de aula. É um relatório (apanhado geral), elaborado pelos jovens, sob a ajuda dos monitores, em quatro partes.

A primeira parte é formada pelos conteúdos das fichas pedagógicas, que são mais “técnicos, gerais e teóricos”, embasados em quatro eixos da formação das CFR’s: o eixo

¹³³ Ver: Figura 08, Apêndice: 62.

humano; o eixo vegetal; o eixo animal; e, o eixo conteúdos diversos. No eixo humano destacam-se os conteúdos ligados à: “saúde e saneamento, higiene e doenças, alimentação, economia geral, crédito rural, administração/planejamento, administração do lar, animação, a comunidade”; o eixo vegetal é composto pela: “cultura do milho, fruticultura, cultura da soja, cultura do arroz, cultura do trigo, plantas medicinais, horticultura, silvicultura”; o eixo animal, com destaques para a: “bovinocultura de leite, bovinocultura de corte, suinocultura, avicultura, piscicultura, pequenos animais”; e, por fim, o eixo outros conteúdos, formados por: “solos, mecanização agrícola, agrotóxicos, indústrias rurais, associativismo/cooperativismo, saneamento ambiental, paisagismo e artesanato, irrigação e drenagem”. Os quatro eixos são desenvolvidos ao longo dos três anos de formação do jovem, na CFR (id., Manual Nº. 2, p. 15, 20).

Na segunda parte do dossiê estão contidos “os elementos do plano de estudo” e o “resumo da colocação em comum” que, para complementar as fichas pedagógicas, são os elementos específicos da realidade dos jovens.

A terceira parte é formada pelos elementos técnicos, apresentados pelos monitores e palestrantes convidados e “colhidos” com as visitas de estudo e a preparação de experiências.

Os monitores (técnicos agrônomos), vão oportunizar os momentos do interesse dos jovens, para que através o raciocínio sobre a realidade da vida, os jovens descubram outros elementos outros conhecimentos. Esses conhecimentos são técnicos, sociais e econômicos...

Os novos conhecimentos serão colocados na disposição dos jovens em fichas complementares sobre a forma de uma folha ou de apostilas para ser inseridos no dossiê pedagógico.

Exemplo: Quando os jovens se expressam durante o curso do milho, na complementação da ficha pedagógica (fase 2) sobre as variedades utilidades na sua realidade, o monitor deve informar que existem outras variedades, experimentadas. Neste momento ele irá colocar na disposição dos jovens uma ficha complementar sobre as diversas variedades.

Dependente da importância do assunto, um palestrante será convidado, para como especialista, por exemplo da EMATER sobre as variedades do milho, fazer uma exposição, uma visita das experimentações ou uma visita na propriedade de um agricultor onde as novas variedades existem etc... (*ibidem*, p. 18).

Para completar o dossiê, a quarta parte, é formada pela reunião das diversas fichas complementares, que tratam de assuntos técnicos e de formação geral.

Cursos e Explicações – Embora todos os conteúdos técnicos e científicos devam ser preparados nas fichas pedagógicas – e fichas complementares – os cursos ocorrem, como os momentos de “sala de aula”, em que monitores, ou pessoas convidadas, ministram as explicações técnicas e científicas aos jovens. Constituindo-se em um momento importante, no

desenvolvimento da pedagogia da alternância das CFR's, os cursos têm “valor” se eles forem preparados, anteriormente, por outras atividades e se, em seguida, outras atividades forem realizadas, associadas às explicações. Em geral estas atividades posteriores podem ser exercícios, para aumentar a assimilação do conteúdo trabalhado.

Visita de Estudo – As visitas são um momento de complementação do plano de estudos, colocação em comum, fichas pedagógicas, cursos e explicações. A intenção é colocar o jovem diante de uma realidade concreta de experiências, comuns ou novas, para, a partir daí, produzir e complementar seus conhecimentos, bem como verificar *in locu* o que “viu” na teoria.

Cada semana uma visita de estudo deve ser programada, para que os jovens descubram a maneira prática de realizar concretamente as modificações na sua realidade.

As conseqüências desse processo de reflexão serão as decisões dos jovens de fazer na realidade diversas experimentações para testar novas técnicas, etc... (GILLY, Manual Nº. 2, p. 18).

Estabelece-se, desta forma, um confronto da experiência pessoal do jovem e outras experiências, em sua região, seja de estações experimentais, seja de propriedades de outros agricultores.

A visita de estudos, por meio da observação, raciocínio e julgamento do jovem, deve, ainda, favorecer: ao estabelecimento de comparações; ampliação dos conhecimentos e relativização das coisas; a sua “afirmação perante o adulto” e a tomada de responsabilidades (cf. *ibidem*, p. 18).

Para realizar a visita de estudos, é feita uma preparação, através de um guia da visita, onde serão colocados os aspectos a serem observados e as perguntas a serem feitas ao proprietário, monitor ou técnico que acompanhar a visita. É interessante situar a visita, respondendo às questões: “porque esta visita? Onde vamos visitar? O que seria interessante ver, descobrir? Quais são as perguntas a fazer?” Durante a visita a orientação de Gilly é que se escute as explicações, olhe, observe, faça pergunta e tome notas. Após a visita, coloca-se em comum “as novas descobertas”, se procede à discussão e elabore um relatório. As três fases da visita – antes, durante e depois – devem ser escritos, cada um, em fichas e, farão parte da terceira parte do dossiê pedagógico (cf. *ibidem*, p. 27-8). O autor ainda fornece algumas orientações muito interessantes.

- respeito ao que está sendo discutido: “não fazer perguntas sobre o trabalho do solo quando o tema é contabilidade”;
- apesar de haver um roteiro de perguntas, pode-se fazer outras não previstas;
- “Ligar, relacionar as perguntas com aquilo que foi dito”, por exemplo: “O senhor falou há pouco tempo que sua empresa estava bem situada, poderia esclarecer para nós as vantagens ou as desvantagens da situação?”.
- “Falar lentamente, de forma clara e possível de ser ouvida pelo grupo”.
- “Não cometer indiscrições durante a coleta de informações”.
- “Anotar o essencial, através de abreviações” (cf. GILLY, Manual N°. 2a, s/p).

Fichas Pedagógicas – Este instrumento assume a função semelhante à do “livro-texto”. Para Gilly as fichas têm por objetivo: “assegurar a relação entre o período de prática em sua residência e o período na CFR; buscar através dos estudos técnicos de interesse pelos jovens, uma formação geral, no desenvolvimento dos conhecimentos Econômicos, Científico, Geográficos –Históricos” (GILLY, Manual N°. 2, p. 21).

O conteúdo das fichas pedagógicas é o tema a ser trabalhado em uma determinada semana. Em geral, apresenta vários pontos, como histórico, expansão pelo mundo, valor de mercado, pesquisas, problemas e conclusões de adaptação ao solo, clima, umidade, adubação, época de plantio etc. de determinado produto. Estas fichas também trazem exercícios de fixação, ao longo do texto e, às vezes, orientações de como proceder a experiências. As fichas são uma construção coletiva, entre monitores “com apoio de especialistas, principalmente das EMATER¹³⁴”, e podem ser caracterizadas como: técnicas, gerais e científicas (cf. GILLY, Manual N°. 2, p. 15, 22).

Avaliações – Diferentemente das escolas formais, a avaliação nas CFR’s não se constituem em um momento de “prova”. A avaliação é um momento de encontro entre jovens, monitores e profissionais (em algumas experiências participam, também, os pais sócios e membros da comunidade).

Gilly (Manual N°. 2, p. 34) apresenta uma distinção entre a “a prova na ótica certificativa” e a “a avaliação na ótica formativa”. Para o autor:

¹³⁴ EMATER: Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural.

A prova serve para controlar a diferença entre um produto e uma norma pré-estabelecida, essa permite medir a variação entre os objetivos e o nível da formação.

Com a prova não se tem possibilidade de agir sobre o processo, ela não dá explicações sobre os motivos do êxito ou do insucesso.

Fiscalizador das provas assume um papel de juiz, onde o resultado é uma classificação com nota.

Enquanto que a “avaliação na ótica formativa” se caracteriza por:

Estabelecer uma relação entre uma situação ou objetivos a atingir e os processos que permitem alcançá-los; permitir dar um sentido a uma ação e elucidar problemas; os avaliadores e os jovens são envolvidos efetivamente; permite fazer mediações e tomar as decisões necessárias; passos de compreensão que respeitam os valores individuais; **uma avaliação é uma conversa sem nota** (*ibidem*).

Dentre os objetivos da avaliação, nas CFR's, o autor destaca: “demonstrar a formação recebida durante a alternância; verificar a aquisição do método de trabalho; verificar se os jovens sabem utilizar o conhecimento durante a alternância, em sua casa para resolver os problemas da vida profissional e social” (*ibidem*).

Não há um momento de “provas” como em escolas formais, comuns. O processo de avaliação é constante e progressivo, tendo uma orientação para que a avaliação aconteça durante os três anos de formação¹³⁵.

No final de cada alternância, na Casa, as turmas se reúnem, às vezes, como última atividade na CFR, e procedem, juntamente com os presentes (monitores, cozinheira, pais, visitantes, pesquisadores e outros), à avaliação da semana: todos falam. Sob o roteiro de “pontos positivos, negativos e sugestões”, são abordados temas como: o tema da alternância e seu desenvolvimento em sala de aula; a ficha pedagógica; a presença de pessoas que não são da Casa, na Casa durante a semana; os trabalhos realizados na semana na Casa; a ausência de um ou outro jovem; a limpeza da Casa; reclamações sobre coisas ou pessoas etc¹³⁶.

Caderno de Alternância – É um caderno, ou uma ficha, que serve como “elemento de ligação permanente entre a família e a CFR” (GILLY, Manual N.º 2, p. 37) que é preenchido: 1) pelos monitores: no retorno dos jovens às suas casas, sobre cada e para cada um dos alunos, para a sua família, sobre o que aconteceu durante a semana na Casa (tema, visitas, questões

¹³⁵ Ver: Figuras 9^a, 9b, 9c, Apêndice: 62-3.

¹³⁶ Este último parágrafo faz parte da minha observação empírica na CFR de Medicilândia e consta no meu Diário de campo. A avaliação que confere um conceito aos alunos é um processo que toma como referência estas avaliações e os trabalhos desenvolvidos em sala de aula e nas propriedades; quem atribui o conceito é o monitor que, por exigência da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará, precisa transformá-lo em nota. Apresento, no apêndice de tabelas e figuras, o quadro que Gilly fornece no Manual N.º 2, sobre a avaliação, durante os três anos desta formação.

disciplinares, algum comunicado aos pais); e 2) pelos pais: no retorno dos filhos à Casa Familiar, sobre o que seus filhos realizaram na propriedade no período de alternância no meio profissional. A sua função é manter os pais cientes sobre o que está acontecendo com seus filhos na CFR e, os monitores, cientes sobre como os jovens estão se desenvolvendo nas propriedades. Em ambos os casos deve-se anotar o que se realizou, na CFR ou na propriedade, e fazer observações¹³⁷.

O caderno de alternância serve, também, para comunicar e orientar as visitas dos monitores às famílias, sobre a maneira de como cada família está se relacionando com a formação da CFR (cf. *ibidem*) e para avaliar o trabalho de cada jovem, nos dois momentos da alternância. Neste caderno ainda podem ser anexadas as experiências dos jovens. O cuidado do caderno – “qualidade da apresentação” – é “da responsabilidade do jovem mas com apoio dos monitores” (GILLY, Manual N°. 2a: s/d).

Visitas às Famílias – São as visitas de acompanhamento aos jovens, em suas propriedades. São momentos para conhecer os jovens, as famílias dos jovens, as propriedades, além de ajudar no incentivo às famílias e sua relação com a formação dos filhos. No primeiro ano é recomendado que se faça uma visita por alternância, sendo necessário uma preparação entre os monitores e os jovens e suas famílias. No segundo e terceiro ano pode-se reduzir para uma visita a cada duas alternâncias, dependendo do jovem, da família e das experiências que o jovem está desenvolvendo na propriedade.

“Na volta da visita o monitor deve preencher uma ficha colocar-la no dossiê do jovem e fazer comentário com os outros monitores” (GILLY, Manual N°. 2a: s/d).

Sobre o Movimento do Sillon¹³⁸ – Uma Casa Familiar Rural é uma organização de pais, congregados em uma associação, para promover a educação de seus filhos, por meio da pedagogia da alternância. Se hoje se pode apresentar uma definição breve e “universal” como esta, na experiência de Lauzun, em 1937, apenas se manifestavam uns “primeiros contornos”. Nesta primeira experiência ainda se fazia necessário construir uma identidade própria, que culminaria com a autonomia de que gozam hoje as CFR’s. O nascimento das

¹³⁷ Na CFR de Gurupá- PA os alunos apelidaram este caderno de “fuxiqueiro”; em Cameté a CFR o denomina por “caderno de Recados”, mas o objetivo é o mesmo.

¹³⁸ As citações não indicadas, neste texto, foram retiradas da “*Notre charge apostolique – Sobre os erros do Sillon*”, do Papa S. Pio X, promulgada em 25 de agosto de 1910 e disponível no endereço: <<http://www.montfort.org.br/documentos/notrecharge.html#1>> acessado em 24 de março de 2004, as exceções serão indicadas normalmente.

Maisons foi um processo de construção, ajustes, rompimentos e alianças (etc.), o qual pode – ainda que com alguma brevidade – ser reconstituído.

As MFR's tiveram origem a partir das reflexões de vários grupos, dos quais participavam aqueles pais, pioneiros da experiência de 1935.

A realidade da França, nos anos 30, ainda era marcada pelos efeitos da Primeira Guerra. A realidade para o homem do campo era de abandono por parte do Estado, apesar de, a produção agrícola, estar alicerçada na pequena propriedade rural e familiar. A educação, para o meio rural era precária e, os jovens, tinham de se deslocar para o meio urbano para continuar seus estudos (além do ensino fundamental) e, muitos, não retornavam para o campo (cf. SILVA, 2003, p. 43-5).

Neste cenário, refletem e buscam soluções, duas organizações em especial: o “Movimento do *Sillon*” e a Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR).

A SCIR era um órgão semelhante a um sindicato, cujo objetivo era o desenvolvimento do meio rural através de:

[...] organismos de base sindical, mutualista, cooperativos. A idéia dominante era ajudar os agricultores a tomarem consciência de sua importância, desenvolvendo neles o desejo de assumirem a responsabilidade do seu próprio destino. Uma das estratégias era investir em uma formação adaptada aos jovens rurais (CHARTIER *apud* SILVA, 2003, p. 44-5).

De acordo com este interesse pela formação do agricultor, a SCIR defendia, também, a necessidade de formação para todos os agricultores, “o conhecimento utilizado na propriedade deveria ser aprimorado e complementado com uma formação técnica, cujo objetivo era o de acompanhar o desenvolvimento tecnológico” (ESTEVAM, 2003, p. 32).

Muitos dos pioneiros do movimento das *Maisons* eram membros da SCIR. Seu vice-presidente, Arsene Couvreur, foi “um grande divulgador do projeto das MFR's em nível nacional, que contribuiu muito para o seu rápido reconhecimento no território Francês” (*ibidem*, p. 33).

O Movimento do *Sillon* inspirava a SCIR e seus membros. De inspiração e berço católicos, o Movimento do *Sillon*, era formado por intelectuais, leigos, trabalhadores, padres, seminaristas, políticos, todos católicos, cujo principal objetivo era a implementação de uma democracia igualitária, onde não haveria uma autoridade, mas o povo seria a autoridade. Além do cristianismo católico dogmático, era também inspirado nos ideais liberal-democratas. Depois de algum tempo abandonou o catolicismo, adotando o “interconfessionalismo”, mas manteve os ideais liberal-democratas, assim como os da Revolução Francesa, de liberdade, igualdade e fraternidade, pela dignidade humana.

O discurso de Marc Sangnier (1873-1950), um dos principais nomes do Movimento do *Sillon*, em maio de 1910, em Paris, expressa o pluralismo religioso e a meta da nova configuração do movimento:

Os camaradas católicos se esforçarão entre si próprios, numa organização especial, por se instruir e se educar. Os democratas protestantes e livres-pensadores farão o mesmo de seu lado. Todos, católicos, protestantes e livres-pensadores terão em mira armar a juventude não para uma luta fratricida, mas para uma generosa emulação no terreno das virtudes sociais e cívicas.

Na “Carta Apostólica do Papa S. Pio X”, de 25 de agosto de 1910 (passados apenas três meses após o discurso interconfessional de Sangnier), a Igreja: descreve, avalia/julga e condena o *Sillon*. Faço um breve esboço do *Sillon*, a partir da Carta Apostólica – sobre os erros do *Sillon*, por ser um dos poucos e amplo documento (encontrado) sobre o assunto, e para propiciar, ao leitor, uma mostra do pensamento de um movimento, bem como o pensamento da Igreja – em 1910. A leitura que apresento, portanto, é uma leitura a partir de uma crítica, que culmina com a condenação do *Sillon*.

O *Sillon* é um movimento católico, de militância cristã para a prática social, para o soerguimento da classe operária, através da discussão da sua situação e de práticas para a realização deste objetivo.

Os fundadores do *Sillon* não vinham, no momento oportuno, colocar a seu serviço esquadrões jovens e crentes para a realização de seus desejos e de suas esperanças? E, de fato, o *Sillon* levantou, entre as classes operárias, o estandarte de Jesus Cristo, o sinal da salvação para os indivíduos e as nações, alimentando sua atividade social nas fontes da graça, impondo o respeito da religião nos ambientes menos favoráveis, habituando os ignorantes e os ímpios a ouvir falar de Deus, e, muitas vezes, em conferências contraditórias, em face de um auditório hostil, levantando-se, espiçados por uma questão ou por um sarcasmo, para proclamar alta e briosamente a sua fé. Eram os bons tempos do *Sillon*; era o seu lado bom, que explica os encorajamentos e as aprovações que não lhe regatearam o episcopado e a Santa Sé, enquanto este fervor religioso pode encobrir o verdadeiro caráter do movimento *Sillonista*.

Para a Igreja, o *Sillon*, gradativamente foi se afastando da doutrina católica e, a explicação que serve para a Igreja é a de insuficiência de conhecimento e força, de fé e de convicção intelectual, além do orgulho.

Houve um dia em que o *Sillon* começou a manifestar, para olhares clarividentes, tendências inquietantes. O *Sillon* se desorientava. Podia ser de outra forma? Seus fundadores, jovens, entusiastas e cheios de confiança em si mesmos, não estavam suficientemente armados de ciência histórica, de sã filosofia e de forte teologia para afrontar, sem perigo, os difíceis problemas sociais, para os quais tinham sido arrastados por sua atividade e por seu coração, e para se premunir, no terreno da doutrina e da obediência, contra as infiltrações liberais e protestantes.

Contrário aos anseios de democracia e igualdade do *Sillon*, o Papa Pio X, evoca as palavras de seu antecessor, Leão XIII, o qual já admoestara os católicos:

[...] que a democracia cristã deve ‘manter a diversidade das classes, que é seguramente o próprio da cidade bem constituída, e querer para a sociedade humana a forma e o caráter de Deus, seu autor, Ihe imprimiu’. Censurou ‘uma certa democracia que vai até aquele grau de perversidade de atribuir, na sociedade, a soberania ao povo e de pretender a supressão e o nivelamento das classes’.

O *Sillon* não só não concordava com o Papa, como propagava e implementava ações para produzir o contrário. Defendiam o nivelamento social como ideal maior e a partilha da autoridade: todos são “camaradas”, um absurdo para a autoridade eclesial. “Caminham, pois, ao revés da doutrina católica, para um ideal condenado”.

Não obstante, a Carta Apostólica faz claro que a Igreja sabe que o *Sillon* tem consciência do que realizou, com relação à condição humana. O documento também reconhece valores na luta do *Sillon*, mais isto não é o suficiente para o Papa.

Bem sabemos que se gabam de reerguer a dignidade humana e a condição demasiado desprezada das classes trabalhadoras, de tornar justas e perfeitas as leis do trabalho e as relações entre capital e os assalariados, enfim, de fazer reinar sobre a terra uma justiça melhor, e mais caridade, e de, por movimentos sociais profundos e fecundos, promover na humanidade um progresso inesperado.

O problema, apresentado pela Igreja, é que “a nobre preocupação” do *Sillon*, com a dignidade humana, está fundamentada sobre “certos filósofos, que a Igreja está longe de poder aprovar” e enumera os campos em que o *Sillon* pretendia a liberdade, como “o primeiro elemento” da promoção da dignidade humana “do povo”, entendida, aqui, como a classe operária.

O primeiro empreendimento é a “emancipação política”. O *Sillon* reconhece que cada homem é autônomo e que, como povo, vive sob a tutela de uma autoridade distinta dele, tem uma vida política heteronomamente determinada. Em segundo lugar, a necessidade de “emancipação econômica” pois que vive a dependência dos patrões, os quais detêm os meios de produção. Os patrões “oprimem, exploram e rebaixam” os trabalhadores, sendo necessário “sacudir seu jugo”. A “emancipação intelectual” é a terceira, para a promoção do desenvolvimento intelectual e o rompimento com uma “casta chamada dirigente” que tem uma “preponderância indevida na direção dos negócios”, chegando ao extremo da dominação do povo. E acrescenta o documento:

O nivelamento das condições, deste tríplice ponto de vista, estabelecerá entre os homens a igualdade, e esta igualdade é a verdadeira justiça humana. Uma organização política e social fundada sobre esta dupla base, liberdade e igualdade (às quais logo virá acrescentar-se a fraternidade), eis o que eles chamam Democracia.

A prática de vida e convivência, dos membros do *Sillon*, reflete a cidade do futuro que pretendiam: sem hierarquia, liberdade para entrar ou sair do movimento, estudam sem mestres, cada um é “aluno e mestre” ao mesmo tempo, de tal forma que os “círculos de

estudos são verdadeiras cooperativas intelectuais”, vivem a “camaradagem mais absoluta” entre os membros. “Mesmo o padre, quando nele ingressa, abaixa a eminente dignidade de seu sacerdócio e, pela mais estranha inversão de papéis, se faz aluno, se põe no nível de seus jovens amigos e não é mais do que um camarada”.

Pio X, consola os bispos da França – com certa ironia – na sua relação com o ideário sillonista: “Vós sois o passado, eles são os pioneiros da civilização futura”. Isto porque, para o *Sillon* a Igreja não realizou a sociedade justa, fraterna e dignamente humana:

[...] ela [a Igreja] ainda não conseguiu no mundo constituir a sociedade sobre suas verdadeiras bases; que ela não compreendeu as noções sociais da autoridade, da liberdade, da igualdade, da fraternidade e da dignidade humana; que os grandes bispos e os grandes monarcas, que criaram e tão gloriosamente governaram a França, não souberam dar ao seu povo nem a verdadeira justiça, nem a verdadeira felicidade, porque eles não tinham o ideal do *Sillon*!

Mas, o Papa sentencia: “O sopro da Revolução passou por aí, e podemos concluir que, se as doutrinas sociais do *Sillon* são erradas, seu espírito é perigoso e sua educação funesta”. A igualdade apregoada pelos Sillonistas encontrou crítica, direta a Marc Sangnier, na maçonaria, para quem aquela igualdade é injusta com os desiguais. Subliminarmente a maçonaria parece tão radical, contra Sangnier, quanto a Igreja.

Essa igualdade [a do Cristianismo] confere aos homens uma dignidade ontológica, que lhes assegura o direito a igual tratamento no âmbito da ordem legal. Isso não significa que se deixe de atender aos princípios de justiça, pois, se é certo que é preciso tratar com igualdade os iguais, não é menos certo que se devem tratar com desigualdade os desiguais.

Nisto não vai nenhum atentado contra a dignidade humana, como pretendeu Marc Sangnier (1873-1950) ao defender uma igualdade absoluta que o levava até mesmo a insurgir-se contra a obediências – por entende-la contrária à “eminente dignidade da pessoa humana”- substituindo-a por uma “autoridade consentida”.

Uma síntese teórica – A pedagogia da alternância dos CEFFAS¹³⁹ (EFA’s e CFR’s) foi desenvolvida ao longo dos anos, gradativa e progressivamente. Constitui-se em uma espécie de “síntese”, a partir de várias tendências, autores e correntes filo-pedagógicas. Segundo Gimonet (1999, p. 42) foi a partir de uma permanente “pesquisa-ação unindo a experimentação no ambiente interno e a pesquisa de prática e teorias no ambiente externo” que os CEFFA’s encontraram e se nutriram dos princípios e práticas da “Pedagogia Nova e da Pedagogia Ativa”, além das “Altas Escolas Populares Dinamarquesas” (*ibidem*).

¹³⁹ Trabalho, neste texto, de forma sumária, os fundamentos da pedagogia da alternância. O próprio autor, que tomo como ponto de partida, Jean-Claude Gimonet (1999, p. 39-48), coloca a pedagogia da alternância acima da divisão entre as várias experiências de alternância “no mundo”. Nesta mesma conferência, “Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo”, as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação, CFR’s e EFA’s, por exemplo, são denominadas pelo mesmo nome de CEFFA’s.

Da Pedagogia Nova e da Pedagogia Ativa¹⁴⁰, dentre outros, são destacados “pedagogos como Célestin Freinet, Ovide Decroly, John Dewey, Roger Cousinet, Maria Montessori¹⁴¹”, sendo apontado André Duffaure e seu “sentido pedagógico agudo” como “o grande artesão da Pedagogia da Alternância”. Destacam-se, como apoiadores dos trabalhos de elaboração da “teoria” da pedagogia da alternância: o Centro Nacional Pedagógico de Chaingy; o Centro de Formação e Pesquisa Pedagógica; e, a Universidade François Rabelais de Tours. São ainda apontados como teóricos importantes para a pedagogia da alternância: Jean Piaget, Carl Rogers, Paulo Freire, Edgar Morin bem como a corrente do sistemismo” (*ibidem*, p. 42-3).

Para entender um pouco melhor o que significam estes autores, é necessário fazer uma breve desconstrução, ou decomposição, teórica da pedagogia nova, cuja origem se encontra em quatro correntes filosóficas: empirismo, positivismo, liberalismo e no pragmatismo (cf. FULLAT, 1995, p. 385).

As origens mais remotas da escola nova encontram-se, em alguns aspectos, na Grécia pós-socrática, mais proximamente, no pensamento renascentista. Fullat destaca os “Ensaio”, de Montaigne. Michel Eyquem Montaigne (1533-1592), escritor humanista francês, que “aconselhava que os mestres andassem no ritmo de seus alunos” (*ibidem*, p. 369). Ou seja, muitas das idéias da escola nova já haviam sido manifestadas no século XIX, “especialmente aquela que se refere ao conhecimento prévio do educando com a finalidade de adaptar-se aos ritmos destes” provocando a revolução copernicana na educação, onde a educação não é mais uma ação “a partir do saber já estabelecido” mas “se realiza a partir da criança” (cf. FULLAT, 1995, p. 369). Outro “ancestral” remoto, da Escola Nova, é o escritor François Rabelais (1494-1553), clérigo – depois ex-clérigo – francês, cuja obra se insere no Renascimento e no Humanismo. “Revela grande crença no ‘homem’, representado como gigante. [...] Liberdade é pensamento marcante na obra” (cf. ALVES, 1988, p. 79). Mas, sem dúvidas, o autor que, apesar do romantismo, mais se destaca dentre estes “ancestrais” da escola nova, é Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Nas suas obras Rousseau destaca uma constatação

¹⁴⁰ São sinônimos: Pedagogia Nova, Pedagogia Ativa, Escola Nova, Escola Novismo, Escola Ativa, Educação Nova, Educação Ativa.

¹⁴¹ Uma lista semelhante de autores pode ser encontrada em Gilly, Manual Nº 2: 25. Gilly admite que a pedagogia das Casas não está diretamente inspirada na Escola Nova, mas “*se encontra bem*”, nos princípios da mesma. Em caráter de “mera informação”, parece ser importante destacar que Fullat (1995: 387), dentre outros “inspiradores” da Escola Nova, cita também, o general inglês, Baden-Powel (1857-1941), pai do escotismo. O escotismo “é uma organização mundial masculina de educação extra-escolar, voluntária” cujo objetivo é: “desenvolver, entre meninos e rapazes, um comportamento baseado em valores éticos, por meio da vida em equipe, de espírito comunitário, da liberdade responsável e do estímulo ao aprimoramento da personalidade, quer no campo individual, quer no campo coletivo” (Ferreira, 1988).

fundamental: a de que o homem se tornou mau ao abandonar a sua humanidade, ao se socializar. A frase de abertura do Livro I, do “Emílio” é angular: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 09). Sua crítica se dirige à institucionalização, contra a qual todos os homens se opõem:

Observei tão-somente que desde sempre todos se opõem ao estabelecido, sem que ninguém pense em propor coisa melhor.[...] Apesar de tantas obras que só têm como objetivo, dizem, ser úteis ao público, a primeira de todas essas utilidades, que é a arte de formar homens, permanece esquecida (*ibidem*, p. 06).

Montaigne, Rabelais e Rousseau, três humanistas inspirando a educação, dando novas formas de pensar e orientar a prática pedagógica. Os autores da Escola Nova encontram as origens de seu humanismo, de seu pragmatismo, de seu positivismo, ainda no Renascimento. Esta orientação (ou re-orientação) do trabalho educacional, em respeitando, valorizando e promovendo o humano, deve partir do saber do aluno, o que confere, à escola nova, o inédito, em relação a outras formulações pedagógicas da época (cf. FULLAT, 1995, p. 369).

A educação prepondera sobre o ensino. A criança é ativa, não quando recorta papéis ou fabrica bonecos, mas quando atua espontaneamente. Em seu contexto o saber intelectual fica num segundo plano. O ‘esforço’ cede lugar ao ‘interesse’. A liberdade da criança sai ganhando. O mestre já não grita desde o púlpito, mas caminha por toda a sala. Nasce a cooperação entre aluno e professor (*ibidem*).

Desta forma, podem ser apresentados os princípios da escola nova¹⁴²:

- 1) A educação responde aos interesses e às necessidades dos educandos: de certa forma a educação – e seu conteúdo – deixa de ser determinada de forma alheia ao educando. A intelectualidade e erudição somente fazem sentido e serão incorporadas ao processo educacional, no momento em que significarem “interesses” dos alunos;
- 2) A escola é vida e não preparação para a vida: com isto se está afirmando que a criança não é um adulto em miniatura. A educação não se trata de um processo que prepara para a vida, mas ela já é vida, donde se poderia concluir, também, que a escola não pode ser uma ruptura com a vida cotidiana, mas uma inserção. Poderia afirmar que “vivendo, se constrói a vida”. Decroly (cf. FULLAT, *op. cit.*, p. 370) defende métodos que permitam que a criança aprenda os conteúdos adequados à sua idade, inclusive como forma de superação entre “o sujeito a ser instruído” e o “objeto a ser transmitido”;
- 3) A cooperação é mais importante que a concorrência: rompe-se ou, na expressão de Fullat, se tempera o individualismo com a cooperação. No interior da sala de aula a turma torna-se, neste caso, mais importante que o indivíduo;

¹⁴² Ver: Figura 10, Apêndice: 64.

4) Aprende-se resolvendo problemas e não através da transmissão de conhecimentos: a educação deixa de ser uma forma de “municiar” os alunos e, porque é vida, seus conteúdos são os conteúdos do cotidiano. As questões não são as questões apresentadas pelo livro-texto, mas as apresentadas pela vida, pela realidade. O professor não é o detentor de conhecimentos, mas aquele que auxilia na busca de soluções para as questões impostas pela realidade e pelo interesse dos alunos.

Na aprendizagem interessam unicamente a experiência, a observação, os interesses da criança e tudo quanto pode ser de utilidade imediata na vida prática: o que não se aprende é erudição inútil. [...]

John Locke já se situou na linha que desembocaria nesta perspectiva quando defendia que os alunos não deveriam ser treinados em ciência alguma determinada, mas que se deveria estimulá-los para que eles mesmos adotassem a que melhor lhes conviesse (FULLAT, 1995, p. 370).

O empirismo se constitui em uma corrente filosófica para a qual os princípios, objetos e conteúdos do conhecimento humano, têm origem na experiência¹⁴³. Constitui-se em uma oposição, declarada, ao racionalismo. Para o racionalismo a fonte do conhecimento é o ser humano e a legitimação deste conhecimento é a demonstração racional. Diversa e contrariamente, no empirismo a fonte do conhecimento é a “ação do mundo sobre o sujeito” e a legitimação deste conhecimento é a experiência, a verificação experimental (cf. FULLAT, 1995, p. 372). O empirismo pode ser tomado como um método e como uma doutrina. No primeiro caso, “é necessário ater-se à experiência eliminando as idéias pré-concebidas” e, como doutrina, “todos os conhecimentos procedem exclusivamente da experiência, das sensações” (*ibidem*, p. 373). Suas origens históricas remontam a Nicolau Copérnico (1473-1543) e Johann Kepler (1571-163) ambos astrônomos e matemáticos, George Berkeley (1685-1753). Caracterizado como um “idealismo materialista”, cf. Alves. 1988, p. 94), Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776).

No empirismo – como oposição ao racionalismo de Descartes (1596-1650), que admitia as idéias inatas, já trazidas pelo ser humano, ao nascer –, Locke concebe o espírito humano como uma folha em branco, na qual nada foi colocado, impresso, antes da experiência e, Hume, somente admite as certezas proporcionadas pelas sensações ou impressões, ou seja, formas de experiências empíricas, portanto. Para Hume, “a idéia é a cópia de uma impressão. Não se pode aceitar idéia alguma, caso não se assinala a sensação da qual é cópia” (cf. FULLAT, 1995, p. 372-3). A partir dos dois maiores valores do Iluminismo, “a

¹⁴³ εμπειρία, αζ [empeiría, as]: experiência; εμπειρική τέχνη, ηζ [empeiré tékné, és]: empirismo (alguma coisa a ver com técnica ou arte de experiência, de experimento) (cf. PEREIRA, 1976).

utilidade e a felicidade humana” se refuta o inatismo cartesiano da idéias, substituindo-o pelo empirismo, há uma submissão da razão à experiência.

Como uma folha em branco, disposta para o preenchimento pelas experiências quotidianas, há que se concluir que o ser humano será, portanto, aquilo que é o seu meio, cada um será “aquilo que tenha sido o seu contorno”. As idéias que lhe ocupam a cabeça serão aquelas sensações que o meio provocou. “As lições escolares serão elaboradas a partir das observações e experiências; tanto umas como as outras, contudo, serão pesadas ‘sabidamente’ pelo mestre” (*ibidem*, p. 374).

Fullat (1995, p. 372) afirma que o homem da escola nova é o homem positivo, numa explícita referência ao positivismo, de Comte (1789-1857).

Para Comte (1991, p. 03-04), na sua análise sobre a “marcha progressiva do espírito humano” declara ter descoberto “uma grande lei fundamental, a que se sujeita por uma necessidade invariável, [...] solidamente estabelecida, quer na base de provas racionais fornecidas pelo conhecimento de nossa organização, quer na base de verificações históricas resultantes dum exame atento do passado”. Esta lei é a lei dos “três estados”: “estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo”. Nos dois primeiros estados a humanidade “tateia”, buscando explicações e sentidos para as coisas e para a própria vida, em crenças, ora em divindades, ora em abstrações (forças divinas e, respectivamente, em causas últimas da realidade); no terceiro estado, a humanidade já com o espírito desenvolvido, não necessita mais da crença e da abstração: todo conhecimento é produto do conhecimento das leis dos fenômenos sensoriais, sem que se possa chegar ao conhecimento “ontológico” ou da “coisa em si”.

A ciência positiva se restringe aos fenômenos, ao modo como funcionam as coisas – ‘leis dos fenômenos’ – e isto no intuito de dominar os acontecimentos, tanto do mundo físico como do social. Nesta perspectiva só é inteligível o enunciado de um fato ou aquilo que se reduz a tal modelo de enunciados. Tudo o que se pode constatar é positivo e relativo; ao contrário, o incontestável é absoluto e inatingível. A ciência positiva trata os fatos em si mesmos. [...] O modelo da cientificidade é a física. Tanto o conhecimento como a sociedade progredem unicamente quando submetidos às ciências (FULLAT, 1995, p. 378-9).

Tudo o que há para conhecer está dado¹⁴⁴ entre as coisas empíricas, materiais. Pode-se admitir, portanto, que os limites do “conhecimento científico”, de Comte, são os limites do mundo “dado aos sentidos”, do mundo positivo.

Na linha de Sain-Simon [de quem foi secretário], Comte quer desenvolver a indústria e a ciência; não obstante, para ele, contrariamente a seu mestre, não se

¹⁴⁴ *Pōsitus*, part. pass. de *ponere*: posto, plantado, proposto, deposto, sepultado, construído (Koehler, 1960). Positivismo pode ser entendido como “uma forma de produzir conhecimento somente a partir – e no interior do que está posto –”.

trata de os cientistas seguirem os industriais, mas, ao contrário, que os industriais realizem as idéias dos sábios. A ‘idéia’ tem proeminência sobre a ação (FULLAT, *op. cit.*, p. 377).

Dentre os pensadores influenciados pelo positivismo de Comte, encontra-se Durkheim – um neopositivista – cujas idéias foram adaptadas às suas formulações pedagógicas. Para Durkheim:

A presença da consciência social, no processo educacional, constitui o fator de maior interesse. O sentimento de que o grupo assume e domina os indivíduos descobre o elemento mais nobre de cada educando. A nova criatura, resultado da educação, será um homem que superou sua primeira natureza individualista para confundir-se completamente com a sociedade (*ibidem*, p. 379).

Durkheim defendia, com Jules Ferry, a adequação do ensino às leis naturais e que cada indivíduo abandonasse as suas opiniões pessoais, em busca da “unanimidade ideológica entre os cidadãos”, “o consenso social a ser obtido mediante a Escola” (*ibidem*).

Quando a Educação Nova muda o centro de interesse educacional, deslocando-o do ‘saber’ e do valor centrando-o sobre a ‘criança’, está fazendo um percurso positivista. A observação e o estudo experimental da criança e do adolescente se convertem em temas centrais, perdendo importância a reflexão em torno dos valores (*ibidem*, p. 380).

O liberalismo, se constitui na terceira corrente teórica que orienta a Escola Nova, como base das formulações de muitos teóricos desta corrente pedagógica. A fórmula do liberalismo, criada pelo fisiocrata francês, Gournay, *laissez-faire, laissez passer*, traz em si uma das características mais importantes desta corrente: o individualismo. A lógica admitida é a de que a satisfação do egoísmo individual seria geradora, necessária, da felicidade coletiva. A relação é estreita e dependente (*ibidem*). Assim, mesmo o individualismo econômico, sustentado pela liberdade econômica – concorrência, livre-iniciativa etc. – se ajustaria, como um jogo, e proporcionaria o equilíbrio e o funcionamento justo da sociedade.

O ‘individualismo’ é o princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial. [...]

A função social da autoridade [do governo] é a de permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, ao máximo de sua capacidade. O individualismo acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente (no sentido de fazerem aquilo que lhes interessa e de que são capazes) o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza. Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social (CUNHA, 1977, p. 28-9).

Além do liberalismo econômico, há também o liberalismo político, uma vertente “de pensamento não necessariamente concordante” com a anterior (cf. FULLAT, 1995, p. 380).

O liberalismo político, formulado por Locke, defende o indivíduo como a base das relações sociais, não sendo, portanto, admissível que o Estado seja um “inibidor” da liberdade dos interesses deste indivíduo (é um princípio da, ainda atual e alardeada, “redução do Estado” ou “Estado mínimo”). A soberania do Estado não pode ser absoluta, seu limite e liberdade se estendem até o indivíduo, com seus direitos e liberdades. Fullat (*op. cit.*) acrescenta que, posteriormente, este liberalismo “designou-se uma filosofia política da liberdade, que defendeu o progresso intelectual, defendendo a liberdade do pensamento” (380).

Constituiu-se em influência importante os pensadores que associaram o fenômeno econômico à fisiologia humana, denominados fisiocratas. Quesnay, um fisiocrata, chega a admitir a economia como um “fato natural”, que se rege por leis naturais, justificando a não intervenção do Estado em questões econômicas. “É preciso deixar que as leis econômicas naturais atuem livremente por si mesmas” (FULLAT, 1995, p. 381). O individualismo e a liberdade para a realização do desejo de lucro (individual) regulam a produção e os preços, naturalmente. O egoísmo, a liberdade e a busca pelo lucro, fazem com que o padeiro e o açougueiro providenciem os alimentos de que necessitamos dia-a-dia, e não a sua boa vontade ou o seu sentimento humanitário¹⁴⁵. É desta forma que:

Smith limita-se a expor as leis orgânicas da sociedade econômica, todas elas baseadas no lucro egoísta e na interação dos egoísmos. As leis do mercado atuam natural e livremente. A intervenção do Estado não faria mais que alterar o funcionamento livre e normal. O capitalismo descende do liberalismo (*ibidem*).

Com o ‘*laissez faire, laissez passer*’ e a liberdade individual para a busca do lucro, associados à Revolução Industrial (iniciada no séc. XIX) e à tese de que a realização do egoísmo individual gera o ajuste, a justiça e a felicidade da sociedade como um todo, tem-se as origens e alguns dos conteúdos mais importantes do utilitarismo (*ibidem*). O utilitarismo é uma “manifestação do positivismo e está ligado a representantes significativos do liberalismo” (*ibidem*), e pode ser definido como a “doutrina que coloca a utilidade como critério ou princípio da atividade do ponto de vista moral: a moral utilitarista é a teoria racional que permite determinar as técnicas que garantem o máximo de felicidade individual” (DUROZOI e ROUSSEL, 1993). É também uma manifestação de pragmatismo, portanto. As suas origens remontam à Grécia antiga, mais precisamente ao pensamento de Epicuro (341-270 a.C.), cuja filosofia se constitui como a busca da felicidade. Epicuro cria cinco regras para ser feliz: “a confiança na natureza, indiferença diante da morte, ausência de dor como limite do prazer, fugir dos prazeres supérfluos, contentar-se com uma vida simples, isto é, ascética”

¹⁴⁵ Esta afirmação é de Adam Smith, “Riqueza das nações”, apresentada por Fullat, *op. cit.* p. 381.

(*ibidem*). Duas características importantes, ainda do pensamento de Epicuro, são: o individualismo e a importância do real e de sua “suficiência” (não há transcendência, nem necessidade desta) para a felicidade humana (cf. REALE e ANTISERI, 1990, p. 237).

O pragmatismo¹⁴⁶ é a quarta corrente filosófica que compõe a base teórica da Escola Nova. Com suas origens no empirismo inglês e no positivismo comteano, o pragmatismo é a principal corrente filosófica desenvolvida, principalmente, nos Estados Unidos. O termo é uma formulação de Peirce (1839-1914) e teria inspiração em Nietzsche para quem “não existe outro critério da verdade além do crescimento do sentimento de poder” e, no positivismo, porque “considera as teorias científicas menos como um progresso no conhecimento da natureza das coisas do que como “enunciados cômodos” que permitem coordenar leis que parecem afastadas umas das outras” (cf. DUROZOI e ROUSSEL, *op. cit.*). Constitui-se, assim, em uma corrente antiintelectualista, uma vez que, o critério de verdade, reside no valor prático, no sucesso e na eficácia. É de James (1842-1910) a afirmativa de que “o verdadeiro consiste simplesmente no que é vantajoso para o nosso pensamento”, que manifesta duas tendências, assumidas pelo pragmatismo: o conhecimento voltado para a ação e, como consequência, na perspectiva do futuro. O verdadeiro o é porque é útil e não o contrário, como defendiam os racionalistas (*ibidem*).

O pragmatismo é a forma que o empirismo tradicional assumiu nos Estados Unidos. Com efeito, enquanto o empirismo tradicional, de Bacon a Locke, de Berkeley a Hume, considerava válido o conhecimento baseado na ‘experiência’ e a ela redutível – concebendo a experiência como a acumulação e organização progressiva de dados sensíveis passados ou presentes –, para o pragmatismo ‘a experiência é a abertura para o futuro, é previsão, é norma de ação (Reale e Antiseri, 1993, p. 485).

Do pragmatismo para o utilitarismo a distância é tênue. Assim a Escola Nova é uma “pedagogia do interesse” do educando, princípio defendido por Dewey, em oposição à pedagogia tradicional, para a qual predominava a “pedagogia do esforço do aluno”. Com a defesa do interesse do aluno se “acentua a inutilidade dos saberes e dos valores que não correspondem a necessidades do aluno” (cf. FULLAT, 1995, p. 383). Em uma hierarquia de interesses educacionais, do nível mais baixo para o mais superior, se poderia colocar: “a recompensa do prazer”, oferecer prêmios (brindes) para o filho se esforçar para ser aprovado, “tão degradante quanto a educação à base do chicote”; “o imediatamente apaixonante”, que trabalha, em sala de aula, apenas temas apaixonantes como sexo, política, informática etc.; e,

¹⁴⁶ A expressão, em grego (πραγμα, ατοζ [prāgma, prāgmatos]), significa “negócio, ação, ato, empresa, negócio/negociação”; πραγματικός, ή, όν [pragmatikós, pragmatiké, pragmatikón], significa “apto para os negócios, prudente, avisado, pragmático, prático” (Pereira, 1976).

em um nível superior, “a participação no trabalho” que provocam a “cooperação e a co-responsabilidade¹⁴⁷” dos alunos (cf. *ibidem*).

Se pragmatismo e utilitarismo se associam, por assim dizer, “por sua natureza”, o instrumentalismo aparece como uma decorrência, tão próximo de um, quanto de outro. John Dewey (1859-1952) é reconhecido como o maior formulador desta tendência – interna ao pragmatismo – assim como o maior filósofo norte-americano, tendo exercido influências sobre filósofos, estudiosos de educação, estética e de teoria política. Embora sua filosofia tenha sido classificada de “naturalismo”, o próprio autor optou pelo nome de instrumentalismo (cf. REALE e ANTISERI, 1993, p. 503).

A pedagogia de Dewey é uma crítica severa à escola tradicional. Na escola tradicional se destacam valores como intelectualidade, erudição, teoria, preparação para o futuro (para vida), assim como modelos que não tomam a realidade da criança – tanto como criança, quanto como um ser participante de uma determinada realidade. Para Dewey:

A educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, e não as tradicionais idéias de formar a criança de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para um porvir. [...]

‘De acordo com os ideais da democracia’, Dewey, vê na escola o instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo a educação uma função democratizadora de igualar as oportunidades.

Advém dessa concepção o ‘otimismo pedagógico’ da escola nova, tão criticado pelos teóricos das correntes crítico-reprodutivistas (Zacarias, 2004).

A centralidade da experiência, na formulação teórica de Dewey, o faz admitir a escola como o lugar da experiência. A diferença de “experiência”, entre a sua concepção e a do empirismo – de onde lhe vem muita inspiração – é que, para o empirismo a experiência é um estado de consciência claro e distinto; é simplificada, ordenada e purificada de todos os elementos de desordem e erro; ao passo que, para Dewey, a experiência é conhecimento e não a fonte para tal – como admitia Aristóteles, por exemplo, – não é consciência: é história.

O pragmatismo é a versão contemporânea do empirismo inglês. Tanto Locke como Hume consideravam válido todo o conhecimento que, olhando para trás, podia conectar-se com alguma experiência havida. O pragmatismo, ao contrário, possui um aspecto de precursor; a experiência projetada para o futuro; já não se trata de realizar o inventário das experiências acumuladas, colocando-as em ordem, mas é preciso descobrir o que se pode fazer com tais experiências. Algo é verdadeiro porque é proveitoso para o futuro. O significado de verdade não é outro que a previsão de sua utilização (FULLAT, 1995, p. 384).

A educação deve tornar-se, assim, em um processo de desenvolvimento da capacidade, da criança, de atuar em seu ambiente social, por meio das experiências que realiza em seu meio ambiente, com vistas ao futuro.

¹⁴⁷ Co-responsabilidade: no original “corresponsabilidade”.

O princípio de Dewey *'Learning by doing'* é uma máxima típica da Escola Ativa. Submete-se o meio escolar ao impulso que move a criança para a vida. Aprende-se resolvendo problemas reais do cotidiano para continuar caminhando em seu seio. Kerschenesteiner, em Munique, e Binet, na França, acentuam a importância da ação na aprendizagem escolar. Experiência *'para'*. Para Dewey [...], a inteligência é um instrumento de soluções. É verdadeiro aquilo que nos faz acertar na tarefa de ter que viver. A inteligência funciona corretamente quando nos conduz para uma melhoria. O interesse dos educando é o primeiro princípio educativo. Os interesses surgem das necessidades particulares de cada um – por isso o ensino individualizado –, conduzido para uma aprendizagem segura (FULLAT, 1995, p. 385).

O homem positivo e os conselhos da escola nova – Fullat (*op. cit.*, p. 385) admite que o “homem positivo” tal como pode ser apontado pelo empirismo, positivismo e pelo pragmatismo é uma “inconsciente opção metafísica da Escola Nova”, em se tomando “opção” como o “conjunto de causas históricas que forçaram o surgimento de uma antropologia e sua correspondente filosofia da educação”.

A Escola Ativa quer fazer justiça à criança, colocando como ponto mais alto na sua hierarquia de importância – e determinação – a vida da criança e, somente em segundo plano os conteúdos “e suas abstrações”. Trata-se de respeitar a criança, a sua vida. Não se pode esperar que viva, nela, o adulto futuro.

Os princípios básicos da Pedagogia Nova – autonomia, iniciativa, responsabilidade, atividade –, seus conteúdos – pluralidade de conhecimentos sobre o homem e a sociedade –, seus métodos – trabalho em grupo, exercícios estimuladores da criatividade – e suas atividades – cooperação entre professores e alunos, participação dos escolares – encarnam uma concepção de homem que denominamos positiva. Primazia das sensações, da atividade, do natural e espontâneo, do indivíduo que se realizará na sociedade no momento em que se afirme como indivíduo. A Nova educação encarna definitivamente o homem positivo (FULLAT, *op. cit.*, p. 387¹⁴⁸).

Gilly (Manual N.º. 2, p. 26-7), apresenta dez (10) “conselhos” tomados da Escola Nova, a partir da obra *Iniciação à escola Nova*, de Cousinet. Faço uma transcrição literal, com os comentários do próprio autor.

1. “Ter uma visão certa do jovem”: cada jovem é um ser original, extremamente rica e com uma vida afetiva importante; o educador deve ser otimista, estar sempre à disposição do jovem;
2. “Mobilizar a atividade do jovem”: o objetivo da educação é o de possibilitar o melhor desenvolvimento possível do jovem, para que ele desenvolva suas atitudes, assim, a escola que somente trabalha e repassa conhecimentos “deve desaparecer”.

¹⁴⁸ Ver: Quadro comparativo entre Escola Tradicional e Escola Nova no Apêndice de Tabelas e Figuras.

3. “Ser um treinador e não um professor”: criar um ambiente favorável na escola, para propiciar a compreensão do jovem; “ser um guia, estimula, controla”. Valendo-se de Montesquieu, Gilly afirma que aqueles que querem ensinar, impedem de aprender;
4. “Partir dos interesses profundos do jovem”;
5. “Engajar a escola na vida global, na vida toda; o jovem descobre sempre; a escola com costumes ritos; a vida, o jogo, a rua, a família; a escola deve ser a vida; a escola abre suas portas a vida”;
6. “Fazer da sala de aula uma verdadeira comunidade”; destaca-se aqui a questão da cooperação entre os alunos para o seu desenvolvimento intelectual e moral;
7. “Unir a atividade manual e o trabalho de espírito”;
8. “Desenvolver nos jovens as faculdades, capacidades criativas”;
9. “Dar a cada um segundo sua medida, suas possibilidades”;
10. “Substituir a disciplina exterior para uma disciplina interior livremente consentida”.

Alternância e Paulo Freire – Mânfió (1999, p. 44-55) discute a relação entre conscientização e pedagogia da alternância, tomando como fundamento a produção teórica de Paulo Freire. O autor parte da questão proposta por Paulo Freire: “que faz o homem no mundo?”. A realidade com a qual Freire se depara, é uma sociedade, resultado de mais de 400 anos de “colonialismo escravagista”.

As pessoas que apenas estavam no mundo, de consciência ingênua, fatalista, desumanizada eram também analfabetos políticos. A estes Paulo Freire se dirige como profeta e arauto. Denúncia e promessa são componentes dinâmicos da estrutura da conscientização, mesmo os escolarizados poderiam ser vítimas da cultura do silêncio. Uma ‘educação bancária’ fê-los objetos de uma consciência alienada. Ao colocá-los fora da realidade, longe do contexto da vida e da história pessoal produziu seres apenas disciplinados, obedientes, inertes. Seu universo cultural reproduz o ‘ethos cultural’ do colonizador, do ‘terrateniente’, do coronel (Mânfió, 1999, p. 51-2).

O homem pode ser “reflexo, jogado no mundo, sentindo e sofrendo”, mas pode também assumir a condição de sujeito. Como sujeito, transcende o mundo aparente para transformá-lo e o transforma através da conscientização.

A conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência da realidade do tempo e espaço de cada um. Ninguém se conscientiza permanecendo passivo frente aos objetos, mas na práxis, combinando o binômio auto-reflexão. Neste binômio funda-se a epistemologia de um saber que conscientiza e compromete. [...] O processo de conscientização orienta a leitura de mundo. Por isso o aprendizado não se dá pela memorização mecânica de fórmulas de cartilha. Aprende-se a ler investigando o contexto onde se vive. Todo fato relevante desse entorno torna-se ‘tema’ e em seguida ‘problema’ (*ibidem*, p. 51).

Neste sentido pode-se destacar alguns pontos – ou categorias – importantes donde se pode extrair as “chaves” do pensamento de Freire para a pedagogia da alternância: “o desenvolvimento crítico”, “consciência do tempo e espaço”, “conscientização não é passiva, é práxis”, “auto-reflexão que funda um saber que ‘gera’ compromisso”, “leitura de mundo contra as ‘cartilhas’”, “tema e problema”.

Independente do pensamento – e de toda a profunda elaboração teórica – de Freire: a consciência do tempo e do espaço; a não passividade, mas práxis, sem determinar o que seja consciência ou práxis ; e, a aversão às cartilhas, parece conduzir imediatamente aos princípios da escola nova. Sobre as cartilhas, Mânfiô acrescenta que Freire “[...] não estuda Marx, Mounier, Claparède e outros autores para aplicá-los na prática como se costuma entender e fazer nas escolas. Estuda-os para entender melhor a si mesmo e a sua própria prática” (*op. cit.*, p. 51).

Para Mânfiô, Paulo Freire inaugura a “epistemologia da práxis humana” na qual se articulam educação e conscientização e mundo e consciência “constituem uma única realidade estruturada dialeticamente”. Esta “nova epistemologia” está “dirigida à nova antropologia comprometida com a utopia de um novo mundo humanizado pelo homem que se constrói em relação. Sua pedagogia se dirige ao oprimido a quem motiva com a esperança de um futuro melhor. Para tanto a educação é um ato político e prática da liberdade” (cf. MÂNFIÔ, *op. cit.*, p. 51-2).

Assim, Mânfiô (52-4), identifica uma “longa e curiosa lista de semelhanças entre a legado de Paulo freire e a Pedagogia da Alternância”, dentre as quais destaca quatorze:

1. “Ambas as formulações e experiências nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino para responder problemas específicos da comunidade. Ambos floresceram dentro do contexto de intensa mobilização popular”;
2. “Ambas apontam para a formação integral do homem que se quer novo, consciente, responsável, engajado e transformador do seu meio ambiente”;
3. “Ambas perseguem a utopia de vida melhor e futuro novo, contra as fórmulas da burocracia”;
4. “Ambas se inspiram na ética cristã e se apóiam em autores comuns, com destaque para E. Mounier. Sua idéia central é o personalismo”;

Os princípios filosóficos das EFA’s têm suas origens no personalismo de Emmanuel Mounier. O personalismo é uma corrente humanista que surge em oposição ao comunismo coletivista das pessoas e do capitalismo liberal onde as pessoas constituem igualmente instrumentos utilizados para enriquecer-se. Fazemos nossa a frase “no capitalismo, o dinheiro dá o poder e no comunismo o poder dá o dinheiro (Calvo, 1999, p. 23).

5. “Ambos demandam máxima competência e dedicação de seus interlocutores (adultos analfabetos e jovens agricultores)”;
6. “Ambas afirmam que não se aprende fora da realidade e que é necessário experimentá-la, vivê-la existencialmente. [...] O círculo de cultura, para Paulo Freire e o internato, para o CEFFA são ambientes de sistematização e de teorização”;
7. “Em ambas, o compromisso é com a mudança e a transformação da realidade, originando a vivência da ética do compromisso, mais do que devotamento ideológico ou domínio teórico”;
8. “Ambas partem do contexto existencial dos alunos, respeitando seus saberes originais, enfatizando a curiosidade inata, a capacidade de perguntar, investigar e comunicar-se”;
9. “Ênfase no diálogo. Pedagogia centrada na amorização e crença na capacidade de aprender dos adultos e dos jovens”;
10. “Ambas fazem da aula Círculo de Cultura e ‘locus’ de comunicação daquilo que se aprende fazendo”;
11. “Ambas apontam para a necessidade de organização e auto-gestão responsável, com destaque para o projeto de descoberta e desenvolvimento pessoal”;
12. “Ambas fazem da educação processo permanente de construção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Todos se educam juntos, mediatizados pelo mundo”;
13. “Ambas originam novo ator social – a pessoa responsável e comprometida com a mudança do meio. A transformação dos sujeitos acontece de modo rápido pois não há dois tempos, um de aprender e outro de praticar, pois se estuda a própria ação e os seus resultados num ‘continuum’ processual”;
14. “Em ambos os casos – Conscientização e Alternância – não há receitas prontas a seguir, mas busca constante, pesquisa participante e contato pessoal direto com o objeto a ser trabalhado. Não se pensa pensamentos e em regras sem que estejam imbricados na realidade”.

Assim o autor demonstra as semelhanças entre Paulo Freire e a pedagogia da alternância. Ambas as formulações nasceram fora do sistema educacional de seus países. Paulo Freire, por sua teoria da conscientização, foi perseguido e exilado; a pedagogia da alternância foi ignorada na França. Tanto um, quanto a outra desconheciam Claparède, no entanto ambos levam a sério o seu princípio de que “a atividade é sempre suscitada por uma necessidade” (cf. MÂNPIO, 1999, p. 55). Para o autor, a boa escola é aquela que, na alternância, consegue “produzir o máximo de consciência crítica nos educandos e capacidade

de viabilizar o projeto dos demais projetos dos que se unem em grupo e em comunidade responsável” (*ibidem*).

O saber e a Casa Familiar Rural – Pierre Gilly, ao escrever sobre a “alternância e o saber nas Casas Familiares Rurais”, destaca o saber como uma das dimensões do campo educativo e, este, “como um todo complexo onde os elementos estão em permanente interação”, sendo necessário considerar, para aprender o fato educativo, quatro elementos: a instituição, o saber, o indivíduo, a relação¹⁴⁹ (cf. id. Manual N°. 2, p. 02).

O saber “transmitido na CFR” servirá para: “ajudar a análise das situações; facilitar as interrogações; -provocar as reflexões; e, para planejar experimentação (técnicas novas...)”, ou seja, “o saber não é o objetivo, mais um meio que facilita os processo de formação” (*ibidem*, p. 03).

Para Gilly (*ibidem*) “os jovens querem conhecer, aprender mas não para adquirir conhecimento para eles mesmos. Eles querem compreender na CFR o que se passa ao nível de sua empresa de sua vida para melhorar os resultados e ter êxito nas ações que ele vá empreender, vá realizar”. Desta forma, a CFR tem a responsabilidade de organizar as informações que os jovens possuem, para que possa associar o que aprende na CFR e o que seja a sua experiência na propriedade. Por isso “é necessário que o saber colocado a sua disposição na CFR seja relacionado à vivência dele, às atividades, às reflexões, às perguntas, aos projetos de cada jovem. Este é o processo educativo”.

O autor faz referência a Piaget, para o qual “o jovem se constrói sobre o plano cognitivo em uma interação com o meio e chega assim de estrutura em estrutura cada vez mais abstrato”.

Na Casa Familiar Rural o processo de alternância tem por objetivo a integração do saber “da escola” e do “saber da realidade”, ou seja, daquele que o jovem vive em sua propriedade, comunidade, enfim, no seu cotidiano, fora da escola. Por isso alterna uma semana na CFR por duas semanas na realidade, que Gilly chama “mundo dos adultos” (*ibidem*).

O ponto de partida prático, nesta produção do conhecimento, é o meio em que vive o jovem, dali é extraída toda a orientação para todo o processo de formação da CFR, daí a necessidade de “analisar as situações: Durante o período em que o jovem fica no seu meio ele

¹⁴⁹ Neste trecho sobre os quatro elementos (o instituição, o saber, o indivíduo, a relação) Gilly se reporta a Georges Lebert (Manual N° 2: 02).

tem compromisso com um trabalho de cada dia, um trabalho profissional. Ele deve analisar progressivamente a situação vivida com ajuda de seu meio ambiente e das pessoas com que ele se relaciona” (*ibidem*).

A análise deve favorecer ao não fechamento do jovem em sua vivência. A intenção e justificativa é a de que esta análise seja um trabalho junto às famílias da comunidade, o que ainda lhe ajudaria “a se ultrapassar” e a agir sobre as muitas circunstâncias que determinam as situações em que vive e, agora, estuda; isto colaboraria, ao mesmo tempo, para que o jovem tome “consciência de seu compromisso e de seu meio” bem como das pessoas com as quais ele estabelece este diálogo e age, estabelecendo uma espécie de mútua interpelação (*ibidem*).

Envolvendo jovens e adultos, a pedagogia da alternância não se reduz a um processo de educação “apenas dos jovens”, mas de adultos que, interpelados pelo jovem que questiona, que busca resposta, são provocados a refletir sobre o assunto, trazido pelo jovem, bem como a elaborar uma resposta e a cooperar com eles. Desta forma, continua Gilly, a pedagogia da alternância das CFR’s assume uma “dimensão social [...] Ele é capaz de promover um conjunto de pessoas que se encontram, envolvidas com a ida e volta do jovem entre o meio de vida real e a Casa familiar rural”. Assim, o saber – de jovens e adultos – se constitui em “primeiro saber”, por estar “integrado na personalidade na identidade” de cada uma destas pessoas. “Na pedagogia da Alternância este é o primeiro a ser considerado”. Por outro lado, acrescenta Gilly: “Ignorar este fato, seria orientar toda a formação sobre os objetivos escolares e perder de vista que o jovem é o ator de sua formação, e esquecer o papel dos adultos com quem ele trabalha e diálogo” (cf. GILLY, Manual N.º. 2, p. 03).

O contato com “o saber” dos pais, da comunidade e das pessoas mais velhas, provocarão, no jovem, a comparação. A comparação é importante porque facilita “a relação entre a prática e a teoria seja, entre a vontade de êxito e a necessidade de compreender. As comparações permitem o jovem expressar melhor suas ações e aumentar sua capacidade de abstração” (*ibidem*, p. 04).

Citando Piaget, Pierre Gilly afirma que as “comparações são um dos meios chave para provocar as interrogações, destacar as diferenças. As comparações são o contrário das repetições que caracterizam o conservantismo” (*ibidem*).

O projeto pessoal do jovem assume um papel importante por impulsionar a busca dos jovens. Seu interesse é por um saber que responda a uma ação. O desejo é o de melhorar a situação na qual ele vive.

Em relação ao “ensino abstrato”, o autor critica a falta de “ligação com a vida”, nele não se percebe “a relação com o projeto pessoal”. Ao contrário do “ensino abstrato”, na

pedagogia da alternância das CFR's, “o mais importante é a utilização do saber, com o qual o jovem iria compreender melhor o que ele vive, em correlação de desenvolvimento do que ele é” (*ibidem*).

Para concluir esta discussão, Gilly apresenta uma discussão sobre a preponderância do aspecto qualitativo, sobre o quantitativo, do saber. Para o autor existem dois tipos de saberes que, estariam cindidos e, a alternância, irá favorecer a relação entre ambos. Um é o saber “da vida, que poder ser chamado de saber empírico”. E, o outro é o saber “veiculado para a escola, que pode ser chamado de saber didático” (*ibidem*).

A alternância deve favorecer diversas interações de tal forma que “o saber empírico do jovem melhora em esclarecimento e que o saber didático não fica um saber formal justaposto ao primeiro”. Assim o jovem “integra o saber da escola, no mesmo tempo que ele o utiliza. Este saber chaga a ser um saber utilizado, de forma operatória, para permitir a aprender, outros saberes” (*ibidem*).

Citando Piaget, o autor conclui: “conhecer um objeto, é ter uma ação sobre ele, e transformá-lo para compreender todos os mecanismos destas transformações...”

A EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO NA CFR: ANÁLISE DE DADOS

Mon école est une maison. – 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/produzido, 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 pas 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.

Diferente das escolas comuns, onde o aluno passa, aproximadamente, quatro horas por dia durante cinco ou seis dias por semana, na Casa Familiar Rural são vinte e quatro horas por dia, cinco dias a cada duas semanas. As tarefas “formais” de sala de aula fazem parte da programação diária, assim como os momentos de amizade, disputas, brincadeiras, trabalhos coletivos, conversas íntimas, partilhas de problemas etc. A intimidade de todos, de uma forma ou de outra, se manifesta e pode ser objeto da apreciação de todos e, independente das reações do outro, esta intimidade, altera e é alterada na convivência. Para jovens do interior esta é uma situação um pouco comum e, muitas vezes, provoca resistências e conflitos entre jovens e monitores. Não é raro que os monitores tenham que intervir em algumas situações, até de forma dura, para poder estabelecer uma ordem funcional na Casa. A situação inaugurada pela CFR é uma novidade, pois entre jovens adolescentes rurais não se tem por hábito abrir-se para a convivência com conhecidos, muito menos com estranhos, ao menos inicialmente. Muitos destes jovens saem para viver “longe” de sua casa somente neste momento, aos 15, 17, 19 anos. O “sistema de vida” da família, nas casas dos jovens, em quase nada se parece com a vida que se tem na CFR. Uma semana na Casa é uma semana muito diferente. Se, por um lado, se pode sofrer estranheza, por outro, se pode experimentar uma liberdade e mudanças de hábitos significativos que, em muitos casos, a família “fechada em si” – tanto geográfica quanto comportamentalmente – não alcançaria se não fosse essa experiência de Casa Familiar, ainda que este familiar seja bem diverso do familiar que se vive em casa. Os cinco dias na Casa, longe dos pais e da comunidade, com várias atividades programadas para grupos de trabalho e de estudos, a convivência com o diferente e com pessoas diferentes, havendo a necessidade de interação constante, podem produzir uma situação de progresso de relacionamento, de comunicação, de tolerância, de compaixão etc. Assim a Casa Familiar não é só uma escola, mas ‘*une maison*’, no sentido de formação em uma acepção muito mais ampla e rica do que uma escola comum, de quatro horas diárias de convivência. Mas é uma casa diferente das casas das famílias.

Uma escola dentro da Casa. – Algumas coisas, quando se trata de educação escolar, parecem que dificilmente mudarão: sala de aula, alguém para ensinar, alguém para aprender e um conteúdo, além de coisas materiais como material didático, tanto dos alunos, quanto do professor, e o material da sala mesmo: carteiras, mesa e cadeira do professor, quadro e murais.

Mesmo quando se quer defender uma educação partilhada, a partir do conhecimento e da realidade do educando, ou um modelo de educação a distância, via *internet* ou por correspondência, mudam as estruturas físicas e detalhes no material didático, mas eles ainda são necessários, e se sustentam a necessidade do conteúdo, alguém que ensine (professor) e alguém para aprender (aluno).

A novidade da CFR é propor-se como “casa”. Isto a faz uma proposta rica e de um potencial incomum, na comparação com outras formas de educação. Mas a CFR nasce como proposta educacional e é composta por pessoas dotadas desta cultura escolar. A manutenção, no seu interior e na consciência das pessoas envolvidas, de que ela é uma escola não nega “a escolaridade”, mas a sustenta ainda que associada à pretensão de ser uma casa (familiar). Assim como as mais diversas propostas de educação diferenciadas, alternativas ou tradicionais, não conseguem criar um “outro mundo” educacional e superar essa situação das coisas comuns da “cultura escolar” a CFR não se faz diferente. Na prática quotidiana de uma sala de aula das CFR’s duas expressões comuns são “professor” e “aluno”, ainda que se faça algum esforço para que se reconheça estas “figuras” como “monitor” e “jovem”. O comportamento de professor dos monitores e o comportamento de alunos dos jovens são óbvios. Apesar da pretensão de superação de artifícios, reconhecidos como elementos da educação tradicional, como o fato de que educando seja o jovem e não o aluno e aquele que ensina seja o monitor, e não o professor, não se consegue escapar da cultura escolar.

A expressão “*mon école est une maison*” (BATARD, 2003) não abandona a cultura escolarizada, assim como a Casa Familiar Rural não deixa de ser uma escola no sentido mais tradicional. Ainda que seja um ambiente de convivência integral, de formação de *metier* etc. continua sendo uma escola. Na Casa existe uma escola. A sala de aula é um momento escolar como se os jovens estivessem em suas casas e tivessem de ir à escola, como a qualquer escola; a *école* irrompe, durante o dia da *maison* como parte do quotidiano, modificando-o, como um momento de estancamento da vida “normal”.

Os monitores, reconhecidos como amigos, do tipo “monitor-amigo”, ou “monitor-pai” (cf. SILVA, 2003, p. 150), na sala de aula passam a ser “monitor-professor”, destacando-se a característica “professor”, como aquele que ensina, como aquele que leva o conhecimento especializado, em oposição ao conhecimento popular.

O monitor é o pai do aluno, enquanto ele está lá na casa familiar, né. Ele lá repassa aquilo que der, aquilo que ele conhece e o bem, para o bem do aluno (fala de uma mãe). [...]

Enquanto ele [jovem] está lá na casa familiar rural, ele está trabalhando junto com alguém que sabe, que está acima dele, que tem uma capacidade e ele deve respeitar (fala de um pai). [...]

A alternância tem o papel de fazer a ponte do conhecimento científico e o conhecimento popular (fala de um monitor) [...]

Alternância para mim seria eu tá aqui na casa familiar e estudando uma atividade da agricultura, sobre a agricultura e ficaria duas em casa. [...] Então eu realizo e pratico o que eu estudo durante a semana aqui na casa familiar, eu pratico em casa (fala de um aluno). (*ibidem*, p. 128; 111; 142).

Nestas falas, das pessoas envolvidas com a CFR de Quilombo - SC pode-se perceber: o monitor é monitor, mas o jovem é aluno; a atribuição, pela mãe, da paternidade do monitor para com o aluno pela própria mãe; esta paternidade é limitada ao momento em que o jovem está na CFR; a CFR como *locus* de “repasso” de conhecimento e do “bem”, para o bem do “aluno”; a condição de “saber mais” do monitor e reconhecimento de relativa ignorância do jovem, que deve respeito ao monitor por isto; a CFR como mediadora (“ponte”) entre conhecimento popular e conhecimento científico; e, a CFR como local de estudo sobre o que praticar na propriedade, como um rompimento da seqüência da vida, para alterá-la.

Na Transamazônica, apesar dos discursos agressivos contra a escola tradicional¹⁵⁰, a aproximação entre CFR e escola é presente e nítida: a ficha pedagógica é um material didático semelhante a um “livro em fascículos”; o plano de formação equivale a um currículo; o plano de estudo é uma tarefa, tema ou trabalho de casa; os horários, inclusive com intervalos para a merenda e brincadeiras, obedecem à estrutura cronométrica da maioria das escolas; a relação e a disposição das pessoas (monitores e jovens) em sala de aula não diferem de qualquer escola. Na minha primeira semana de convivência com uma das turmas observei:

Até agora, independente de necessitar de mais tempo para conclusões, já é possível dizer uma coisa, com muita chance de estar certo: não há grande diferença entre os alunos, estejam eles no meio rural ou no meio urbano. Satirizam os colegas, a si próprios, ao monitor, aos estranhos, têm seus códigos de turma; brincadeiras, gozações deboches; irresponsabilidade com a aula, rompem com sua temática quando e como bem entendem.

A turma é bastante agitada; conversam um com o outro, de um canto ao outro da sala, riem bastante, levantam-se de uma ponta à outra da sala e dão-se esfregões e empurrões, no meio da aula sem nenhum medo de autoridade. O monitor chama a atenção repetidas vezes. É tolerante, com alguma generosidade. Consegue brincar com a turma, rir com eles. Pede que se envolvam com o trabalho da aula, sem impedir que brinquem. Chama a atenção para a necessidade de se concentrar e conta que um pai de aluno comentou com os monitores que o filho já está menos malandro, depois de entrar na Casa Familiar, e que a turma deve se comportar (Diário de campo, p. 23¹⁵¹).

¹⁵⁰ A expressão “escola tradicional”, no interior da CFR, tem sempre uma conotação pejorativa, como algo anacrônico e impraticável para a educação de jovens do meio rural (agrícola), mas ela sempre será usada como sinônimo de “escola formal” ou “escola oficial”. É atribuída uma carga negativa ao “tradicional” como oposto do “novo”, mas não há nenhuma explicação além disso.

¹⁵¹ Esta observação foi na 4ª turma que tem características bem diversas da 3ª turma. A principal característica, até pela idade, é de um comportamento bastante “irresponsável”, numa transgressão pueril como forma de romper com uma indistigável monotonia, como se monitores e alunos estivessem naquele ambiente por algum tipo de obrigação não criada e não assumida por eles.

A CFR de Cametá trabalha com aulas e professores de disciplinas escolares do sistema oficial de ensino, e monitores para conteúdos específicos da estrutura da CFR. Apesar das críticas que têm sofrido pela equipe pedagógica da ARCAFAR N/NE, os monitores admitem que é a única forma de trabalhar algumas disciplinas e conteúdos das disciplinas oficiais, as quais nem os monitores se sentem capacitados para trabalhar.

Sobre o tempo. – Em se tratando do tempo, em particular, chama a atenção o fato de que cada CFR tem um horário de funcionamento que, em geral, é idêntico ao que se poderia chamar de “horário comercial”. Não há uma orientação “rural” na estrutura dos horários nas CFR’s. Na verdade o horário admitido é uma distribuição comum a internatos de qualquer tipo.

HORÁRIO DAS ATIVIDADES DA CFR
06:00 – Levantar
07:00 – Café da manhã
08:00 – Início das atividades
10:00 – Intervalo
10:15 – Retorno
12:00 – Almoço
14:00 – Início das atividades
15:30 – Intervalo
15:45 – Retorno
17:30 – Final das atividades
19:00 – Jantar
20:00 – Início das atividades
22:00 – Final das atividades
23:00 – Silêncio absoluto

O quadro de horários está afixado no refeitório da CFR de Medicilândia e não se sabe quem o criou, apenas que já existia quando esta equipe de monitores chegou à Casa. É um horário para todos os dias da semana e, quando necessário, se procede à alteração, na prática, de acordo com a conveniência. O que é interessante é que, às 14 horas, é o horário de maior calor na região ainda assim é o período de maior importância para a sala de aula (em Medicilândia) ao passo que é particularmente interessante o trabalho de campo logo pela manhã, mas isto não chega a ser nem ao menos questionado. Às 14 horas, em sala de aula, se constatará muita sonolência e uma exigência para manter a atenção dos jovens em aula – em qualquer aula! Muitas vezes não se consegue esta atenção e, o silêncio da classe, pode ser apenas produto desta sonolência (pedagogicamente “pouco produtiva”).

Em Cametá, onde há duas turmas presentes na CFR ao mesmo tempo e uma separadamente, há um horário específico de atividades de turma individualmente e de atividades das turmas em conjunto, há aulas de disciplinas, ministradas por professores da rede pública do município e uma cronologia para cada dia da semana:

Horário	Segunda Feira	Terça Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
7:00 as 7:30		Campo/ed física	campo	campo	campo
8:00 as 9:00		Matemática	Vídeo	Oficina	Avaliação
9:00 as 10:00	Chegada	Matemática	Matemática	Oficina	Avaliação
10:00 as 11:00	Tema gerador	Matemática	Matemática	Oficina	Geo/historia
11:00 as 12:00	Tema gerador	Matemática	Matemática	Oficina	Geo/historia
12:00 as 12:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00 as 15:00	Tema gerador	Tema gerador	Tema Gerador	L portuguesa	Limpeza
15:00 as 16:00	Tema gerador	Tema gerador	Tema Gerador	L portuguesa	Caderno
16:00 as 17:00	Tema gerador	Tema gerador	Tema Gerador	L portuguesa	Caderno
17:00 as 18:00	Campo	Campo	Campo	Campo	Lazer
18:00 as 18:30	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
19:00 as 19:30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
20:00 as 21:00	Serão	Serão	Serão	Serão	Noite cult
21:30	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso

Se se vai levar em consideração o princípio de que a educação não é uma preparação para a vida, mas já é vida, o discurso de que “[...] no interior o agricultor nunca vai perder o emprego e ainda pode decidir se vai trabalhar hoje ou não ou onde vai trabalhar” (Diário de campo, p. 44) – que tem, afinal, sua veracidade - e o horário estabelecido para o funcionamento da CFR, ver-se-á que esta característica rural não é tomada como orientadora da organização do dia na CFR.

A programação diária das atividades, na CFR, não chega a trabalhar com esta flexibilidade que a vida rural permitiria e que o próprio agricultor terá, na sua vida diária. No interior da CFR se cria, portanto, uma disciplina de horário que não condiz com o meio onde se insere a Casa, nem com a franca possibilidade de tempo que o jovem terá no exercício de sua profissão de agricultor. E aí se percebe a submissão ao “regime urbano e comercial” e até da escola tradicional, criticada veementemente. Isto não chega a tornar a Casa uma organização urbana, mas aponta algumas afirmações, não necessariamente excludentes, nem absolutas. A primeira é a de que para a convivência em grupo, há uma necessidade de organização de horários e o cumprimento destes horários por todos; a segunda é a de que a flexibilidade de tempo que o agricultor terá na sua vida diária (que é duvidosa, mesmo que ele

permaneça no plantio e pecuária) não pode ser aplicada (desenvolvida) na CFR; terceira: a CFR pretende impor uma rotina de trabalho para a vida dos “futuros” agricultores; quarta: a produtividade é maior se há disciplina nos horários de vida quotidiana e o agricultor precisa estar inserido (incluído) no esquema de horários de “expedientes comerciais urbanos”; quinta: a CFR, apesar do discurso, não se adapta ao meio, mas o altera, desde a elaboração de seus horários; sexta: não houve nenhum tipo de intenção, planejamento ou preocupação com esta elaboração, a ponto de se querer determinar algo, a partir do horário. Poderia levantar todas as hipóteses, justificá-las e, no final, concluir com um “ou não!”. Mas pode-se discorrer um pouco.

Há que se admitir que uma educação, estruturada como a pedagogia da alternância da CFR, não pode ser obra do acaso e da pura espontaneidade diária – inclusive há que se coíbirem muitos dos “interesses” dos educandos, diferentemente do que defendem os teóricos da pedagogia ativa – e é assim que Gilly (Manual N.º. 1, p. 33) afirma a necessidade de: “[...] disciplina – rigor para o desenvolvimento da personalidade” e, logo adiante complementa: “a CFR ajuda [...] os jovens, a serem adultos, responsáveis, na sua vida pessoal, familiar, social e profissional”. Se a CFR quer “ajudar os jovens a serem adultos” e se destaca a responsabilidade como o eixo desta ajuda, posso supor, com alguma gravidade que: 1. a juventude (tempo para ser, ou de ser jovem) do educando não é o tempo importante para a formação da CFR, a não ser como “solo” para educá-lo para outra cronologia (“natural”) da vida; 2. a condição de jovem não garante responsabilidade; 3. o jovem não consegue ser adulto responsável sozinho, ou no seu meio com sua família, apenas; 4. a CFR assume a responsabilidade de “formar adultos responsáveis”.

Os temas “jovem-adulto” e responsabilidade aparecem em outros trechos e provocam indagações, principalmente no que diz respeito sobre: quem é o jovem para a CFR; em que mundo, afinal, vive o jovem; e que relação é esta que vê, a CFR, onde o jovem precise se afirmar, perante o adulto.

Ao discutir as possibilidades da alternância para o jovem, Gilly (Manual N.º. 1, p. 39) escreve: “A alternância é a possibilidade para o jovem de: comprometer-se; interessar-se; experimentar; assumir responsabilidades; dialogar com o meio onde ele vive; inserir-se no meio rural dos adultos”, ou seja, o jovem está fora do mundo dos adultos, mas deve dialogar com o seu meio, para acessar o outro. Esta separação entre mundo dos adultos e outro mundo (aparentemente do jovem) é reafirmada pelo autor: “Nas Casas Familiares Rurais – O jovem trabalha , 2 semanas sobre 3 no mundo dos adultos. Depois ele chega uma semana na casa Familiar Rural” (Manual N.º. 2, p. 02). A proposição de Gilly (Manual N.º. 1, p. 04) é de que a

CFR não deve ser algo estranho ao meio, mas aqui ela se coloca como um meio diferente do meio rural dos adultos. Sobre os objetivos da visita de estudo o autor chama a atenção para a necessidade de: “favorecer: a observação; o raciocínio; o julgamento; a tomada de responsabilidades; a afirmação do jovem perante o adulto” (Manual Nº. 2, p. 27).

Das afirmações possíveis, a partir deste quadro, destaco: a de que o tempo do jovem precisa ser aproveitado para preparar outro tempo, daí que a educação deve ser considerada como preparação para a vida como adulto; não menos grave, é a de que a CFR serve como instrumento de preparação para o acesso do jovem ao mundo rural dos adultos; a de que a CFR organiza o tempo do jovem, no que se refere à sua vida futura (como adulto) e no que se refere ao seu dia-a-dia na CFR, de uma forma diferente do horário que ele vive em sua propriedade, independente do meio.

Da liberdade que o agricultor dispõe: porque é preciso “fechar” o seu tempo?

Uma palavra sobre e outra contra a educação. – O desenvolvimento almejado pela CFR e trabalhado sob a metodologia da pedagogia da alternância, é um desenvolvimento que a escola formal não consegue realizar.

A formação profissional agrícola não tem nos processos de desenvolvimento, o lugar que merece. Talvez, seja porque não foram procurados outros modelos a não ser aqueles utilizados na Europa. Sistemas caros e de difícil adaptação.

Os modelos de sociedade apresentados os jovens leve-nos a desejar profissões urbanas, tipo ‘trabalho de escritório’. O próprio sistema de ensino favorece a transmissão desses modelos.

Até agora, ser agricultor não significa ter uma profissão. O isolamento e a falta de dinheiro para o trabalho da terra, os costumes, a falta de lazer são elementos contrários a uma possível evolução.

Muitos anos de escolarização (nas escolas agrícolas ou outras) segregam profundamente os jovens do meio rural. [...]

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

As críticas, de uma forma generalizada, versam sobre modelos inadequados para o meio rural (sejam eles urbanos ou estrangeiros). Estes modelos descontextualizados são desenvolvidos, indiscriminadamente, no meio rural sem levar em consideração a realidade do campo, diferenciada e exigente, portanto, de outros modelos. A educação formal oferecida no campo segrega os jovens do campo e não lhes permite evoluir.

Na Assembléia que criou a ARCAFAR-PA, em março de 2003, algumas expressões foram duras com a educação formal, denominada sempre como tradicional¹⁵², salvo em algumas falas que tentaram propor uma discussão menos repetitiva. Alguns excertos¹⁵³ do evento podem ajudar a entender um pouco do que se pensa sobre a escola formal:

É preciso rever a questão da formação do agricultor no ensino tradicional;
 É preciso uma formação acadêmica em relação com a realidade: um modelo de educação diferente deste tradicional;
 Não basta inserir no currículo das escolas uma disciplina de técnicas agrícolas;
 A educação tradicional está fracassada: quanto mais as escolas formam alunos, mais aumenta o número de bandidos;
 A pedagogia tradicional só se preocupa com as leis e com o que o Estado cobra; não sabe fazer frente a este modelo que está aí, por isso a educação não vai para frente e por isso muitos não aceitam a pedagogia da alternância;

O que é interessante de se perceber é que a relação escola *versus* número de bandidos é inquestionável, ao mesmo tempo em que não se oferece destaque para as igrejas, partidos, sindicatos, ONG's etc. Parece que a escola – e não outras organizações – forma bandidos, a CFR não.

No final destes excertos, parece que “o essencial” apareceu: “muitos não aceitam a pedagogia da alternância”. Efetivamente, também “muitos” não têm parâmetros para avaliar esta pedagogia. A constatação de que muitos não aceitam a proposta não faz muito sentido. A construção parece muito mais uma queixa contra os dirigentes políticos, municipais, estaduais e federais. Seria uma queixa contra o Estado, não contra pessoas, diretamente. As pessoas que não aceitam a pedagogia da alternância quase não se envolvem com ela. A afirmação ganha em peso pela colocação anterior, de que “a pedagogia tradicional [diria eu: preocupada com o que cobra o Estado] não sabe fazer frente a este modelo que está aí, por isso a educação não vai para frente”. Pode-se entender que a pedagogia da alternância seria diferente, a ponto de fazer frente e ir para frente.

Outros discursos, no entanto, tentaram estabelecer algum equilíbrio. Cito:

A pedagogia, ou a educação, que chamam de tradicional, não é a maior culpada por uma educação criticada aqui. A Pedagogia Tradicional tinha um mérito, sobre o qual não podemos discutir e estabelecer limites aqui, mas ela era, ao menos conteudista: tinha um certo conteúdo;
 O problema hoje não é ser tradicional ou “libertador, progressista...” A maioria de nós aqui fomos formados pela educação tradicional e estamos questionando e minando o sistema, trabalhando por uma alternativa que rompe com o estabelecido: então a educação tradicional não era tão ruim assim;

¹⁵² Durante este evento, bem como em todos os demais, dos quais participei, percebi um discurso decorado sobre “a educação tradicional”. Não percebi nenhuma fundamentação nas explicações, o que me permitiria identificar o discurso como “jargão”, não obstante o que há de verdadeiro nas falas neste tema.

¹⁵³ Os excertos que cito são partes do relatório da Assembléia, indicada acima. As frases são recortes que fiz dos discursos proferidos no evento.

É difícil encontrar um professor que se diga tradicional ou conservador: não temos mais uma educação tradicional, então porque é que a educação não melhorou?

O problema está na mescla que virou a educação, onde professores ditos libertadores encontram, numa sala de aula, um aluno com um revólver para matá-lo, porque não tirou a nota que queria. O tradicional não era bom, mas a grande farsa da educação libertadora, atual, é pior.

Antes de tudo é preciso ressaltar a existência de uma outra crítica no interior deste coletivo que se reuniu. De alguma forma parece que a “escola tradicional” é achincalhada porque não é pensada para o meio rural. Quase que obrigatoriamente deveria aparecer alguém (gente) como culpado. A escolha foi pelas pessoas formadas em Pedagogia.

Os pedagogos saem da Universidade sem entender o que é pedagogia da alternância; são mal preparados para a nossa realidade; é mais fácil um técnico agrícola ou um agrônomo entender a nossa pedagogia da alternância do que um pedagogo;

Os cursos de pedagogia só tem uma visão de educação: o pedagogo sai quadrado, fechado num sistema que deram para ele e não sabe trabalhar com outras alternativas;

O pedagogo é uma das piores coisas para a pedagogia da alternância;

Cobra-se muita formalidade: o diploma é mais importante do que a experiência, mesmo que quem tenha experiência seja melhor, na função, que aquele que tem diploma, mas nossa cabeça – de todos os presentes – funciona deste jeito;

Talvez os discursos acima, imbuídos de uma generalização despreocupada, justifiquem a ausência de um pedagogo na estrutura da Casa Familiar. O pedagogo não é uma dos profissionais previstos para trabalhar na formação da CFR (cf. GILLY, Manual Nº. 1, p. 36). A CFR é uma organização educacional que não prevê profissionais da área de educação: ela os ataca.

Se, por um lado, a formação do pedagogo causa espécie à pedagogia da alternância – e há que se reconhecer desproporções entre o ensino formal universitário e a realidade onde estes profissionais trabalharão, inclusive em que vivem, em muitos casos –, por outro, parece demasiado estranho uma organização educacional sem um profissional com formação na área.

O problema hoje não é o pedagogo, mas a formação que ele recebe. É preciso entender que todos sempre aprendem. O pedagogo pode aprender com o agricultor, e o agricultor com o pedagogo: ambos não são concorrentes, mas aliados na construção do socialismo;

Um pedagogo se sente estranho numa lavoura, mas um agricultor estará em dificuldades diante de um livro de Pedagogia: nenhum é mais do que o outro; bom seria se o agricultor fosse um excelente pedagogo e o pedagogo um ótimo agricultor: não precisam ser dois mundos estranhos um ao outro. A competição é uma falsidade imposta pelo sistema capitalista... Pelos discursos apresentados, nós aceitamos este discurso?

Estabelece-se um confronto de “situação de saberes” como se um soubesse mais do que o outro sem se ressaltar que são campos diferentes de saberes. Os campos de saberes do agricultor e do pedagogo não se excluem, nem estão em situação de competição.

Nós precisamos de aliados. Se alguns pedagogos estão discutindo conosco hoje, é preciso conquistar mais; demonstrar que estamos num caminho de emancipação, que acreditamos e trabalhamos pela CFR e pela pedagogia da alternância;

Pedagogo e agricultor não são rivais; nosso inimigo é o sistema e aqueles que o sustentam contra a maioria das pessoas deste país;

Pelo sistema era para estarmos em casa em afazeres diversos, mas rompemos com ele. Estamos a quilômetros distantes de nossas casas porque acreditamos em um projeto: podemos conquistar muitos outros aliados, mas não podemos excluí-los de antemão!

O sistema, como culpado, elimina abstratamente todas as mediações que sustentam este espectro. Para algumas pessoas esta percepção é tão lúcida, quanto a clareza sobre a sua impotência, de tal forma que, no mesmo evento, um dos participantes afirmou: “O sistema hoje cobra que cumpramos muitas leis, inclusive as que são injustas”.

O direcionamento das críticas à pessoa do “pedagogo”, de alguma forma, se transforma no ataque à educação formal. Esta situação remonta a 1935, em Lauzun, no discurso de Duffaure (*apud* MONTEIRO, 2000, p. 26¹⁵⁴), passando pelo Espírito Santo, na década de 1960, na expressão do padre Pietrogrande (*apud* SILVA, 2003, p. 65¹⁵⁵), citados anteriormente, sendo bem semelhantes em 2003. Uma conclusão a que se pode chegar, sem muito esforço, é de que a educação formal continua, sendo razoável, não adequada para o agricultor e, a CFR, continua reproduzindo o discurso e inaugurando novas experiências.

Uma educação delimitada. – Como uma educação para os jovens que queiram ser produtores rurais, a CFR existe para formar o trabalhador rural ligado à agricultura e pecuária. A experiência de Casas Familiares em outras áreas além da agricultura e pecuária, já é uma realidade na França. No Brasil, no estado de Santa Catarina, já existem duas Casas Familiares Rurais do Mar, nas quais a realidade pesqueira é a especificidade. Em todos os casos, para a CFR, o importante é o trabalhador rural de produção familiar, em sua realidade profissional.

A região da Transamazônica, além da madeira e do gado, que são destaques nacionais e se concentram sob o domínio de grandes produtores, se destaca pela produção de produtos de lavoura de pequena extensão e de duração anual ou permanente. As lavouras de duração

¹⁵⁴ “As instalações são extraordinárias... Os docentes são todos muito sábios, mas já trabalharam por conta própria? Aprender o ofício de agricultor a partir de um sistema baseado em uma agricultura feita com dinheiro, sem riscos, não é se preparar para ganhar dinheiro com a agricultura, nem é se arriscar a ser agricultor. A agricultura pré-fabricada da escola pode ser um modelo, ela não é um exemplo”.

¹⁵⁵ “Descobri que a escola que havia não prestava [...] Compreendi que se continuasse ensinando naquela escola, estaria perdendo meu tempo, formando jovens incapazes de contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Era uma escola que transmitia conhecimento, mas que não servia para uma ação transformadora”.

anual, chamadas, na região, de “lavoura branca”, são as de arroz, milho, feijão, mandioca e macaxeira (aipim), cana-de-açúcar e hortaliças; as lavouras permanentes mais importantes são as de cacau, banana, pimenta-do-reino, café (e, se se pode considerar como uma lavoura, o capim de pastagem). No grupo das lavouras anuais da região, merece destaque a particularidade da produção de farinha de mandioca, que é um dos poucos produtos, de lavoura, o qual, quase nunca, não se comercializa o produto *in natura*, ou seja, exige mais do que plantio, colheita e venda. Os principais produtos, por grupo de atividade econômica são a lavoura temporária, pecuária, produção mista, lavoura permanente e silvicultura e exploração comercial¹⁵⁶.

Este rápido levantamento ajuda a apontar a característica básica do trabalhador rural da Transamazônica, ou seja, do agricultor familiar. Assim, a CFR, está preocupada com a formação deste trabalhador. Propõe-se a formar os jovens que queiram ser produtores rurais: não se destina a formar qualquer outra profissão. O entendimento de produtor rural, na CFR, é prático, ainda que, em certos momentos se dê a aparência de algo diverso.

Os jovens estão interessados por um saber que corresponde a uma ação, a um projeto (mesmo se esse projeto é pequeno ou é o início). Mas esse projeto é fora da escola. Ele existe porque ele fica semanas no campo, na realidade profissional. [...]

O ensino abstrato, sem ligação com a vida, não dá para ver qual é a relação com o projeto pessoal. Por isso, os jovens não têm motivação para apreender, porque o saber não tem relação com a vida dele. [...]

Piaget diz que ‘conhecer um objeto, é ter uma ação sobre ele, e transformá-lo para compreender todos os mecanismos destas transformações’ (GILLY, Manual, nº. 2, p. 04).

De forma bem mais clara, uma assessora discursou para os monitores:

(Assessora) Olha o quanto é complicado e como é fácil fazer um plano de formação... será que precisa de uma aula específica para trabalhar o tema ‘produção de texto’? Não. Porque fazemos textos em cada semana, vamos trabalhar isso por três anos: não precisa de uma aula só sobre isso...

(Um dos monitores) É verdade que tem texto, mas não se sabe o início, o meio e o fim...

Lendo uma ficha pedagógica, a título de exemplo, a assessora comenta: olha o acento agudo aí, gente... olha o circunflexo... as coisas estão sempre presentes... é assim que eu vejo os conteúdos dentro de um plano de formação... tudo isso faz parte do cotidiano, das fichas pedagógicas... para o aluno é importante que ele tenha algumas regras, não escritas, mas um conhecimento do que deve ser... Verbo transitivo, verbo intransitivo... que coisa mais difícil... pra que saber isso? Quem é que sabe aqui o que é um verbo transitivo ou o que é um verbo intransitivo?

Os monitores responderam, demonstrando conhecimento e a assessora continuou: Esse aqui também é chato... no entanto ele também faz parte da nossa

¹⁵⁶ De acordo com o Censo Agropecuário 1995/1996-Pará (IBGE, 1998, p. 179), a região de Altamira, que envolve os municípios de Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Pacajá, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu, destaca a área destinada a cada tipo de atividade econômica: pecuária (4.352 ha); lavoura temporária (4.133 ha); produção mista (3.324 ha); lavoura permanente (2.479 ha); silvicultura e exploração florestal (403 ha).

linguagem falada e escrita... temos que ter um mínimo de conhecimento... aposto... quem sabe o que é um aposto¹⁵⁷?

Pode-se perceber até desprezo pelo saber que ultrapassa os limites do imediatamente necessário à atividade de agricultor. O saber que não serve para o ofício de agricultor também não precisa ser estudado.

Quem passa pela CFR não é obrigado a ficar no campo... Mas se passar pela CFR vai ter uma formação para isso e vai ter uma formação de qualidade;

A história de um menino de 12 anos que não queria mais ir para a escola porque a professora só ensinava o que ele não sabia;

A CFR é feliz por ser “rural”, não se limita ao agrícola. Agrícola é só plantar, rural é mais amplo. Pode se produzir, industrializar e agregar valor no meio rural: tem espaço para isso. O meio rural é auto-suficiente¹⁵⁸.

Ao trabalhador rural, que é uma categoria mais ampla que agricultor, acrescenta-se a possibilidade de ser um industrial, um empreendedor. A profissionalização do jovem não se resume ao ser um agricultor profissional, mas como morador do meio rural poder enveredar por outras atividades, ao que tudo indica, com os produtos do meio rural. A manifestação de Gilly, no mesmo evento, apresenta 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.

[...] a maioria dos jovens não quer aula de português; mas se vê uma coisa: dá dinheiro? Então, isso ele quer; alguns jovens são muito atrasados no ensino formal, mas são muito dinâmicos no trabalho técnico.

A afirmação de que os jovens querem o que “dê dinheiro”, em última análise, parece ser o *telos* da formação. O autor não considera o ensino formal, no qual alguns podem ser “atrasados”, como necessário para a CFR. Cito ainda a fala de uma participante desta etapa da Formação Inicial:

A interdisciplinaridade é simplicidade, o mais simples; interdisciplinaridade não precisa discutir aquilo que a gente não precisa; o objetivo maior da CFR é formar o agricultor e pra isso ele não precisa de muita teoria e de conteúdos que ele nunca mais vai ver na sua vida; o aluno não tem que saber e ficar decorando fórmulas e regras; tem muita coisa inútil que se vê na escola, que não servem pra mais nada depois que o jovem sai da escola; nós temos que ensinar aquilo que vai fazer do jovem um agricultor; a interdisciplinaridade é o simples, o mais simples.

¹⁵⁷ O trecho é parte do meu relatório de campo, do curso de Formação Inicial de monitores, 2ª etapa, realizado em São Luis/MA, de 13 a 20 de outubro de 2003.

¹⁵⁸ Trecho extraído do mesmo evento. Acrescentaria a afirmação de um acadêmico da UFPA, Campus de Altamira, que escreveu em seu trabalho de conclusão de curso (TCC) que, no Plano de Formação, não havia “conteúdos inúteis”.

Há um retorno à figura do agricultor. A citação acima já havia reconhecido que “agricultor é pouco”, é necessário ser empreendedor. Sustenta-se, no entanto, ainda mais expressivamente o rechaço ao que não é útil.

Disputas em torno do “produto” da CFR. – Agricultor é uma figura emblemática, pois carrega significados diversos e alcança significado no contexto em que é proferido. No linguajar desta região da Transamazônica pode ser o plantador (proprietário, meeiro ou diarista), o morador do meio rural, o camponês. Estas conotações independem dos estudos da sociologia rural. Um dos monitores fez a seguinte colocação:

É preciso ver que existem dois grupos de pessoas: o camponês e o agricultor; são duas visões, mas os dois querem tecnologia e melhor qualidade de vida, mas cada um com um jeito diferente;

O agricultor quer a capitalização; tudo o que ele produz tem que produzir mais e com mais preço; tudo o que produz é para vender; é capaz de morar numa casa velha “caindo os pedaços” e ter mais de 500 cabeças de gado no pasto;

Qual é o viés de agricultura que nós queremos trabalhar com os jovens na CFR?

A história e os governantes sempre foram contra o camponês. O feudalismo e o capitalismo massacraram o camponês: mas ele sobreviveu... é auto-suficiente, não depende nem desapareceu depois de séculos de massacre...

O que se percebe, aqui, é que o agricultor é uma produção do mercado, em oposição à condição de camponês. O agricultor é apresentado como quem se preocupa com o lucro, desprezando até a sua condição básica de vida: sua casa. O camponês é um sobrevivente aos sistemas econômicos, ao que tudo indica, porque é auto-suficiente em relação ao mercado.

Em uma linha de pensamento mais próxima da fala acima de Gilly, apesar de não ser uma pessoa que trabalha em uma CFR, outro discurso, contra o qual não houve contestações:

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 famílias¹⁵⁹?

O tipo de agricultor de que se trata até aqui não é uma formulação unânime na CFR, mas a sua formulação, nos documentos, expressa este direcionamento para o empreendedorismo.

Na pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais, para que se estabeleça a relação entre as atividades do jovem no meio familiar e as atividades do

¹⁵⁹ O excerto é parte da fala de um representante da CEPLAC, na Assembléia da CFR de Medicilândia, realizada nos dias 10 e 11 de outubro de 2003. O trecho citado consta do meu relatório de campo do evento, não é uma fala literal.

jovem na CFR diferentes ferramentas foram criadas: o caderno da empresa; o plano de formação.

São as duas ferramentas mais importantes.

O objetivo geral do caderno da empresa, com ajuda do plano de estudo é de favorecer uma percepção curiosa dos problemas da vida, do dia a dia, favorecendo a expressão da vivência, com as interrogações que exigem uma resposta (GILLY, Manual N.º. 2, p. 05).

O caderno de empresa é o instrumento do aluno, do relato de todas as suas atividades “formativas”, tanto na CFR, quanto na propriedade. Na 4ª etapa do curso de Formação Pedagógica Inicial dos monitores das CFR’s da ARCAFAR N/NE, realizada em Tucuruí, entre 27/06 e 1º/07/2004, os monitores optaram pelo nome de “caderno da realidade” e não “de empresa” e deram a seguinte definição: “É o instrumento que serve para o jovem registrar os planos de estudo, as colocações em comum, as dúvidas e os novos conhecimentos e anotações da sala de aula. É o caderno do aluno”.

Dentre muitas manifestações dos monitores em São Luís, destaco algumas que parecem bastante elucidativas:

O que nós queremos hoje: produzir o sustento ou produzir o desenvolvimento? A CFR deveria estar interessada, em primeiro lugar, em que os agricultores produzissem o seu sustento: o desenvolvimento é, em primeiro lugar, ter o que comer. Não é possível que uma Casa Familiar Rural esteja em uma comunidade ensinando a plantar e cuidar da criação para alunos que só produzem farinha e compram cheiro verde, carne, arroz e feijão na feira... Que desenvolvimento é este que as pessoas ganham muito dinheiro e apenas usam ele, de novo, para novo investimento, sem melhorar em nada nem a sua alimentação? As pessoas se matam para conseguir dinheiro para se matar de novo... O monitor precisa ser sensível com a realidade dos jovens; Existe uma agricultura acumulativa; a agricultura familiar está falida em certas regiões; não tem estradas, energia, condições de plantar e de morar no local; A agricultura familiar está falida, como disse Marx! O que é que a Casa vai trabalhar em relação ao capitalismo? Como se posicionar? Como é trabalhada esta questão? Para quem a CFR trabalha? Defender a Casa Familiar Rural para trabalhar primeiro a questão do básico familiar. O nosso aluno ainda não está na farinha e no peixe. Para alcançar qualidade de vida tem que mexer com a fome... o agricultor não sabe aproveitar o que tem...

O sustento é colocado como oposição do desenvolvimento, mas em seguida se reconhece o sustento como desenvolvimento. A fome foi destacada por Gilly que se justificava por alguns procedimentos “pouco ortodoxos” na implantação de CFR’s no Maranhão e Bahia:

Ora, não podemos ser descansados; a primeira coisa é comer; as pessoas estão com fome; como falar de filosofia, de pedagogia se as pessoas tão com fome? A casa-barraco que eles moram cai se amarrar a rede; não podemos perder 8 meses discutindo associação se as pessoas têm fome e, se o governo quer dar dinheiro para construir CFR’s; a associação se discute quando as pessoas estiverem alimentadas, aí elas têm força para discutir, até para sonhar; o governo tem dinheiro, nós aceitamos, ou vamos deixar o povo morrer de fome? Na França, 65% do orçamento das MFR’s vem do governo, as pessoas não passam fome porque não criaram a associação, mas a associação só é possível se não tiver mais fome; tem que pensar na realidade; se aqui (São Luís) não tem salário, não tem alimentação, temos de

fazer o quê? Ficar 3 anos discutindo? Hoje eles [comunidade de assentados no projeto Cinturão Verde, São Luís] choram de alegria, tem a casa, tem cabra¹⁶⁰.

As discrepâncias entre *agro business* e a fome do agricultor servem para que a realidade seja vista como ela é e não como se “pinta”. O desenvolvimento, ao que tudo indica, em algumas das comunidades onde se implementam CFR’s, deve ser a comida na mesa das famílias associadas. O questionamento: “como falar de filosofia, de pedagogia se as pessoas tão com fome?” apesar de ter um peso esmagador de uma realidade que não pode se “dar ao luxo” de outras empreitadas, corrobora a característica “antiintelectual” da CFR¹⁶¹. A realidade imperativa: a fome não deixa espaço para mais nada.

Foi nesta discussão sobre a miséria de algumas comunidades que um monitor disse que na CFR onde trabalha, alguns jovens já “estão só no peixe e na água... para alguns isso já é um banquete!” Uma senhora apresentou a experiência de uma Casa, sobre como aproveitar algumas plantas como alimentação (alternativa), que se encontram em muitas regiões. Na CFR ficaram sem comida: prepararam e comeram o mangará da bananeira; um jovem, depois disso, afirmou que já poderia casar porque sua mulher não iria passar fome.

A alternância e o humano. – Nas CFR’s a pedagogia da alternância se caracteriza por duas expressões: formação e desenvolvimento, que estão “associadas” e podem ser consideradas como uma síntese programática, desta experiência educacional, como “a formação para o desenvolvimento”. Nesta perspectiva, o propósito da CFR se manifesta em dois objetivos: o de “formação integral técnico-profissional” e o de “formação integral humana” (GILLY, Manual Nº. 1, p. 11). As duas concorrem para desenvolver um “projeto de desenvolvimento global da região” (*ibidem*, p. 8).

Ao lado dos eixos “vegetal, animal e outros conteúdos” a Casa Familiar trabalha o eixo humano, como um dos pilares da formação. O propósito é trabalhar, no interior do eixo humano os seguintes tópicos: “saúde e saneamento, higiene e doenças, alimentação, economia

¹⁶⁰ Relatório de campo do encontro de monitores no Maranhão. O trecho é uma fala quase literal. A contradição é que Gilly: escreveu os dois manuais sobre a CFR; implementou e acompanhou várias experiências; teve o financiamento da embaixada da França, no Brasil, para este trabalho; agora se ouve uma tal fala. Os comentários, durante este evento, eram de que ele estaria fazendo parte de um “Consórcio”, no qual, um dos “parceiros” é o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e estariam implementando Casas, sem os procedimentos indicados pelo próprio (cf. Manual Nº 1, p. 09, principalmente) e a revelia da ARCAFAR N/NE.

¹⁶¹ Expressões semelhantes foram ouvidas, neste mesmo evento, quando os monitores entraram na discussão sobre desenvolvimento. Falou-se de Marx, capitalismo, socialismo... mas a assessora interrompeu a discussão: “Nós estamos filosofando... [com desdém] Socialismo, capitalismo é filosofia... nós precisamos voltar para cá, se não a gente não acaba!”

geral, crédito rural, administração, planejamento, administração do lar, animação, comunidade” (GILLY, Manual N^o. 2, p. 20).

Pela especificidade educacional para o meio rural, a CFR, se propõe ir além do conteúdo formal das escolas oficiais.

Os temas são desenvolvidos durante os três anos em que o aluno frequenta a Casa Familiar Rural. É a partir destes temas que são trabalhados os conteúdos das disciplinas do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série) e os conteúdos profissionalizantes. Esta metodologia tem por objetivo superar a fragmentação entre conteúdo e forma, possibilitando ao aluno uma visão interdisciplinar do conhecimento produzido historicamente pela humanidade (*ibidem*, p. 49).

Calvó¹⁶² (1999, p. 22) aponta, ainda, os “elementos que intervêm na formação integral do aluno pela alternância e que abordam muito mais elementos que as escolas convencionais ou ativas”. O jovem é o centro do processo e em torno dele se desenvolvem temas sobre economia, trabalho, meio social, projetos, cultura local, escola, família, monitores, grupo de alunos, amigos, capacidades, programa oficial e outros fatores. O autor (*ibidem*, p. 22-3) ainda ressalta os “aspectos da formação”: ecológicos, éticos, espirituais, econômicos, filosóficos, artísticos, intelectuais, técnicos, científicos, profissionais, humanos, sociológicos e outros fatores. Assim, a CFR constitui-se em:

[...] **une éducation de la personne** dans ses dimensions humaine et spirituelle visant à l'épanouissement du jeune; l'ouverture d'esprit, l'éveil aux autres et au monde; l'apprentissage de la vie en groupe, de l'entraide, de la solidarité, de la tolérance; l'autonomie, la responsabilité¹⁶³.

A gama de itens para a formação demonstra que, ao menos em termos de conteúdo, a integralidade é percebida quase na sua totalidade. A formação integral humana, através da pedagogia da alternância, pode ser encarada, além de objetivo, como um princípio.

O objetivo primeiro dessa formação é o desenvolvimento de cada jovem a partir das raízes, da família, da região, para uma abertura pessoal. A CFR é promocional. A educação necessita: a disciplina – rigor para o desenvolvimento da personalidade. [...] A alternância é em primeiro lugar emergência e desenvolvimento da pessoa (GILLY, *op. cit.*, p. 33, 39).

Há sempre uma associação entre a formação humana do jovem e o desenvolvimento da família, do meio, da região. A formação, do jovem, significa a promoção e desenvolvimento deste e de sua personalidade e abertura pessoal, superando a situação da “família fechada em si”. A experiência do convívio com outros jovens, monitores, ambiente

¹⁶² Calvó é Diretor técnico da SIMFR e trabalha com as EFA's, tendo, inclusive relações de pouca simpatia com os que trabalham com MFR na França, mas trabalha com a “Solidariedade Internacional” do movimento da pedagogia da alternância.

¹⁶³ Disponível em: <http://www.mfr.asso.fr/MFRFrance/main_France.asp>, acessado em 23 de setembro de 2003.

diferente, representam alguns dos elementos capazes de produzir esta abertura necessária para a formação. A Casa se coloca como proporcionadora - “a CFR é promocional” - da “abertura de horizontes” para o jovem e isto seria básico para a formação. A formação humana, como desenvolvimento humano, significa, para a CFR, em primeiro lugar “uma abertura pessoal”. A formação técnica é importante, mas não é tudo e Gilly (Manual Nº. 1, p. 33), reconhece isto de forma muito clara: “Se a formação na CFR é só técnica ela pode ser feita em todos os lugares”, ou seja, é fundamental para a CFR ser mais do que técnica.

Porque a... a nossa missão é de formar é, formar cidadãos mas com uma... com uma...com um detalhe, né? Nós formamos, queremos formá e influenciá na formação humana, né? Porque pra nós não basta sê cidadão ele tem que tê uma formação humana pra convivê melhor é no meio na sociedade em que ele convive né? Por mais que seja lá no interior lá na comunidadezinha acho que tem que... precisa disso¹⁶⁴.

A fala do monitor apenas corrobora a intenção de formar humanamente com o entendimento de que não importa o local onde reside o jovem. O que também chama a atenção é que o monitor separa formação para “cidadão” de formação humana.

Concepção de integralidade humana. – Nas proposições da CFR especialmente nos trechos: “o homem e seu grupo social são, no processo de desenvolvimento, os elementos essenciais, sobre os quais se apóiam as possibilidades de intervenção, sobre a natureza e coisas materiais através da utilização das técnicas capazes de favorecer o progresso”; e “é preciso que no desenvolvimento agrícola o agricultor seja o elemento prioritário” (GILLY, Manual Nº 1, p. 02), percebe-se um pouco da orientação da formação integral.

Não obstante estas considerações, Gilly (Manual Nº. 1, p. 39), afirma: “A alternância é em primeiro lugar emergência e desenvolvimento da pessoa”. Em princípio, se pode afirmar que há uma manifesta preocupação com o humano. Percebe-se, também, que os itens apresentados pelo autor - no “eixo humano” - se apóiam no que é econômico, biológico e fisiologicamente humano. Isto é coerente com o propósito de formação integral técnico-profissional, sendo apenas um aspecto do que se poderia presumir para a formação integral humana, mas talvez suficiente para a formação integral humana para ser agricultor.

A “emergência e desenvolvimento da pessoa” passam, necessariamente pela saúde, alimentação, administração do lar etc. mas aqui não vão além. A formação humana, voltada para a exterioridade – do jovem – é reafirmada por Calvó (1999, p. 15-25):

¹⁶⁴ Fala de um monitor da CFR de Medicilândia em entrevista, realizada em 1º.05.2003.

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 (*ibidem*, p. 22).

Ao esclarecer a filiação filosófica das EFA’s ao personalismo de Mounier, o autor continua:

A atenção personalizada tem sua importância nas EFA’s: a tutoria, o diálogo para a revisão do caderno da realidade, as visitas às famílias e comunidades, todos os momentos no centro além da presença na sala de aula e que são extraordinariamente educativos: conservação dos espaços, responsabilidade em casa, jogos, organização de atividades semanais, avaliação semanal das atividades (*ibidem*, p. 23-4).

O que se pode destacar, nos trechos acima, é que, efetivamente, as possibilidades presentes em uma formação neste “formato” de alternância, onde se desenvolve uma gama de atividades nas propriedades (juntamente com a família e com a comunidade) e, com monitores, pessoal de apoio e colegas, na Casa, são da mais alta importância para a formação da personalidade. Para o bom funcionamento de uma CFR, é imprescindível que cada um assuma a sua responsabilidade nas atividades diárias. É, também, uma condição necessária para a educação, de tal forma que Gilly (Manual Nº. 1, p. 40) escreve: “A educação necessita: [...] a disciplina - rigor para o desenvolvimento da personalidade”. E continua destacando “as experiências” pessoais dos jovens: “Esta formação desenvolve a personalidade, e não pode se realizar sem as experiências próprias”. O que, a todo tempo se percebe é uma “não-manifestação” do autor pela explicitação da orientação humana, desta formação humana. Excetuando Calvó, que trata dos CEFFA’s, a partir das EFA’s, que apresenta o personalismo de Mounier¹⁶⁵, não há, nos documentos das CFR’s o aprofundamento necessário no que diz respeito à “orientação” (teórica) desta formação integral humana, embora o conteúdo e orientação da formação integral técnico-profissional estejam bastante desenvolvidos, inclusive pela quase totalidade dos instrumentos da pedagogia da alternância. Não obstante o fato de que tudo concorre para a formação humana, permanece um vazio sobre como trabalhar (ou como se trabalha) o desenvolvimento da personalidade, a partir da vivência dos jovens, em meio ao processo educacional, oferecido na CFR, sob a pedagogia da alternância.

¹⁶⁵ No texto citado aqui, “Centros Familiares de Formação em Alternância” (que envolvem as CFR’s), no item sobre Meios ou instrumentos das EFA’s, o autor escreve: “Os princípios filosóficos das EFA’s têm suas origens no personalismo de Emmanuel Mounier. O personalismo é uma corrente humanista que surge em oposição ao comunismo coletivista das pessoas e do capitalismo liberal onde as pessoas constituem igualmente instrumentos utilizados para enriquecer-se. Fazemos nossa a frase ‘no capitalismo, o dinheiro dá o poder e no comunismo o poder dá o dinheiro’” (CALVÓ, 1999, p. 23).

Projeto de vida do jovem. – Também merece destaque a relação que se estabelece entre o projeto do jovem, o desenvolvimento de seu meio e a sua formação.

Se os jovens se formam e evoluem, mas seus respectivos meios não avançam com o mesmo ritmo, se cria então um motivo a mais de distanciamento, que acabará por expulsá-los por disparidade de projetos.

O desenvolvimento pessoal, isolado do desenvolvimento local, comunitário, solitário, pode-se converter facilmente num egocentrismo (CALVÓ, *op. cit.*, p. 24).

A disparidade de “desenvolvimento” entre o jovem e sua família e ou seu meio, é admitida como um risco para o resultado do processo que se pretende desenvolver. O autor ainda vê prejuízos humanos individuais, dentre eles, o egocentrismo. Destarte a não explicitação deste termo, o que não se pode perder é o sentido do coletivo onde se está. Para evitar estes riscos a CFR desenvolve, ao longo do “plano de formação”, o “projeto de vida do aluno” será materializado gradativamente para ser desenvolvido na propriedade como “resultado” da formação, constituindo-se em empreendimento de vida do jovem.

Uma atenção particular é dada ao projeto profissional do aluno, através da formação integral da pessoa que lhe permita desenvolver seu próprio projeto de vida, se possível em seu meio.

É nesse 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 interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas (CALVÓ, 1999, p. 21-2).

A compreensão é de um desenvolvimento como algo conjunto e partilhado. A formação precisa ser tão eficiente que envolva a integralidade da existência do jovem. Neste sentido, a própria estrutura de cada CFR é elaborada para que atenda a estes propósitos, de futuro, aliando a formação e o desenvolvimento, no interior do próprio local.

A educação e a formação integral da pessoa, contribuindo para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro junto com a família e no meio em que vive. O projeto profissional sempre esteve presente; isso graças ao internato e ao pequeno grupo de alunos, pode-se ter um acompanhamento personalizado dentro do grupo, junto à uma equipe de formadores chamados “monitores”, que constituirão os colaboradores principais (*ibidem*, p. 16).

Este compromisso com o meio tem alguma semelhança com o pensamento de Paulo Freire (cf. MÂNFIIO, 1999, p. 44-55), exigindo, para tanto, mais do que a “formação técnica e profissional”. Ainda citando Calvó (*op. cit.*, p. 18), o objetivo, da formação em alternância, é o de formar “uma pessoa que detenha valores humanos, promotora do desenvolvimento pessoal e coletivo, com uma capacidade de compromisso social no meio em que vive”. Para complementar esta idéia, Gilly (Manual N.º. 1, p. 03), apresenta a CFR como “uma formação

para os jovens agricultores e rurais” com os objetivos de “formação profissional agrícola, formação para o lar e 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”.

O envolvimento dos pais é importante não só porque eles podem aprender técnicas e procedimentos novos para o seu trabalho. Isto solucionaria, em grande medida, o desconforto de os pais terem de ouvirem dos filhos, as mudanças e inovações, que os filhos aprendem na CFR e que deveriam proceder no seu modo de trabalhar na propriedade para melhorar o trabalho e a produção; filhos e pais se tornariam educadores e aprendizes, simultaneamente. A relação e o aspecto familiar, durante todo o processo, são tomados como centrais, sendo, inclusive, proposto que os pais acompanhem as turmas, durante as semanas de alternância na Casa, residindo na CFR com os jovens.

Interesse e desenvolvimento. – O projeto de vida do jovem está associado ao seu interesse. Para os métodos ativos, nos quais a CFR tem uma filiação significativa, o interesse de que se trata, é do interesse do educando, que aparece como categoria central. Na CFR também é colocado em destaque o interesse do educando. Essa valorização pode ser observada nas formulações de Gilly:

Essa Metodologia põe em ação o esquema tradicional que privilegia a transmissão de conhecimentos, a partir do interesse da pessoa.

Para todas as pessoas, a realidade é a que vivem cada dia, seu trabalho, atividades diversas, etc... Mas a realidade, a vida, provoca o Interesse.

A pedagogia da alternância das CFR tenta aproveitar o interesse, a motivação dos jovens em primeiro lugar (Manual N°. 1, p. 43).

O autor se preocupa em estabelecer a realidade de vida das pessoas como “a” realidade para elas. A pedagogia da alternância aproveita o interesse que nasce desta realidade.

Baseadas sobre os interesses da vida e profissional dos jovens as fichas contém os itens de cada tema, em forma de um esqueleto. [...]

Os monitores (técnicos agrônomos), vão oportunizar os momentos do interesse dos jovens, para que através o raciocínio sobre a realidade da vida, os jovens descubram outros elementos outros conhecimentos. Esses conhecimentos são técnicos, sociais e econômicos... [...]

Assim cada ficha pedagógica (parte 1) vai ser analisada para utilizar todos os elementos do interesse do jovem afim de acrescentar a formação geral.

O importante é que os monitores têm habilidade de utilizar todo o interesse do jovem sobre sua vida profissional para sem que o jovem o percebe, lhe comunicar outros conhecimentos de formação geral, sabendo que as melhorias dos jovens não querem aulas de português e matemática etc. (Manual, n°. 2, p. 15, 18, 19).

O papel dos monitores parece o de fazer a mediação entre o interesse dos educandos e a sua realização. Mas este interesse não é algo para além da realidade, é na realidade, apenas. Isto significa algumas incompatibilidades com a realidade. Na Assembléia Geral da CFR de Medicilândia¹⁶⁶, um monitor, fez uma fala, que era mais uma queixa do que um depoimento:

Precisamos despertar a esperança na agricultura, mas os pais querem que os filhos estudem para sair da juquirá¹⁶⁷, para não terem uma vida tão sofrida quanto as deles. O jovem sempre vai preferir a vida da cidade, mas nós tínhamos que mostrar que é o contrário: aqui na roça ainda se têm mais chances do que na cidade;

Isso aqui é uma batalha, uma luta... Falta muito, mas isso provoca desânimo...

Há jovens que vêm para cá só para concluir o 1º Grau ou porque “escapole” do trabalho na roça em casa;

Despertar a esperança significa despertar interesse, ou seja, o interesse do jovem, pela vida da cidade, deve ser suprimido, para que a educação da CFR se desenvolva como o prescrito. Esta esperança, efetivamente, é trazida à tona pelos monitores na sala de aula:

O monitor afirma: “A propriedade agrícola é como uma empresa rural: é o melhor negócio hoje.”

O monitor defende ser mais vantajoso morar no campo do que na cidade. Para ele a cidade encanta, mas não é mais do que aquilo que aparece “se uma casa tem televisão, geladeira, sofás e móveis bonitos, é só aquilo, não se pode esperar mais nada. No campo a aparência das coisas não é tudo. O agricultor pode parecer até um mendigo para algumas pessoas da cidade, mas ele tem uma lavoura boa de cacau, outra de pimenta e outras que garantem para ele muito melhor renda do que para quem é assalariado. Na cidade, quando o salário acaba, não tem mais nada. No campo, sempre se tem alguma coisa na lavoura, no quintal. Uma lavoura de cacau pode produzir quase o ano inteiro. Na cidade tem o risco do desemprego, todos os dias. Pais de família que ficam desempregados e desesperados porque era a única fonte de renda. No interior o agricultor nunca vai perder o emprego e ainda pode decidir se vai trabalhar hoje ou não ou onde vai trabalhar. Na cidade as más companhias são o maior problema, que estragam a juventude com as drogas e a violência¹⁶⁸.

As vantagens da vida rural são exaltadas na comparação com as benesses e agruras da vida urbana. A propriedade rural, como empresa rural se configura como a ruralização de algo que é característico da cidade.

Outro aspecto que chama a atenção, é a busca da certificação escolar que, em muitos casos, trata-se da posse do diploma para o acesso a outras profissões ou, simplesmente, emprego.

Há jovens que nem sabem a ideologia do projeto;

Aqui na CFR se acompanha e se sabe quais os jovens que têm condições, que estudam em casa, que pesquisam. Quais as famílias que se sentam, conversam, se reúnem com os filhos para discutir as questões do plano de estudos? Muitas vezes

¹⁶⁶ Assembléia Geral, realizada em 11 e 12 de outubro de 2003, na CFR de Medicilândia (Material de campo).

¹⁶⁷ Juquirá é um nome comum, usado no Pará, para indicar mato, matagal, inço, capoeira fina e sem valor. (“plantas invasoras”, cf. 2003) É a vegetação, em geral em forma de arbustos ou rasteira, que cresce muito facilmente, em lugares desmatados e em locais de lavouras ainda não preparadas.

¹⁶⁸ Diário de campo CFR II (07-11.04.2003).

os filhos estão respondendo o plano de estudos sozinhos ou nem respondem. Como os pais estão ajudando na formação dos seus filhos? Não adianta trabalhar só sobre o jovem: tem que voltar para a base, que é a família. Os jovens vêm aos monitores para esclarecer dúvidas: eu quero melhorar! Mais de 70% só quer saber qual é a hora da merenda e qual é a hora da bola.

É preciso preparar melhor a próxima turma ou vamos fazer daqui uma escola formal (*ibidem*);

O monitor chama a atenção para a realidade vivenciada no dia-a-dia da Casa e destaca o choque de interesses. A aquisição de saber não é o maior interesse dos jovens. A CFR é assumida pelos jovens e seus pais como uma suplência, na ausência da escola oficial. A declaração de que a merenda e o esporte são mais importantes do que tudo demonstram que ainda não se trabalha o interesse dos jovens.

O homem do campo e o desenvolvimento. – O reconhecimento de Gilly (Manual, nº. 1, p. 02), do homem e seu grupo social como elementos essenciais para o progresso, por meio de intervenção sobre a realidade pela utilização da técnica, aponta o humano como mediador do progresso, mas acrescenta: “é preciso que no desenvolvimento agrícola o agricultor seja o elemento prioritário”, ou seja, outros elementos não podem ser elevados à condição de “mais importante”. Na seqüência da sua explanação sobre “o lugar da formação no desenvolvimento”, Gilly (*ibidem*, p. 02) faz uma observação sobre a pesquisa agrônômica que, apesar de já ter desenvolvido um conhecimento amplo, ainda não chegou ao alcance de todos, quando muito, não ultrapassa “algumas zonas-piloto”. Como este avanço da pesquisa não chega ao meio rural, “a reação do agricultor é geralmente de voltar-se para as suas estreitas necessidades ou de sair do meio agrícola quando possível, e particularmente quando é jovem”. Poder-se-ia concluir que “estreitas necessidades” correspondam à situação de produzir as condições mínimas para se continuar vivendo – ou sobrevivendo – sem ambições maiores, ao passo que, o desenvolvimento, produziria “algo mais” do que o que se está acostumado. Parece necessário colocar o agricultor em movimento numa direção diferente da direção assumida até então. Neste caso ter-se-ia, pelo menos, duas situações bem marcantes: primeira que o agricultor, “dono” de seu trabalho, de seu saber e de sua decisão para a sua vida, torna-se agora, pela formação necessária para o desenvolvimento, que ele não intuiu, aprendiz (com toda a fragilidade que é característica de quem se encontra nesta situação); e, a segunda situação, gerada pelo re-direcionamento do trabalho agrícola, é a mudança de cultura – tanto a cultura enquanto processo civilizatório, quanto a cultura como cultivo de produtos,

dado que um produto pode ser substituído por outro, de acordo com as condições gerais de um e de outro.

Aquelas “estritas necessidades” seriam superadas, em princípio, com a ampliação do agir do agricultor sobre o meio, entendendo-se que o agricultor é “a pessoa mais indicada para conhecer as exigências da natureza e a insuficiência das técnicas comumente difundidas” (*ibidem*, p. 2). Também nesta situação ter-se-ia um re-direcionamento e uma re-elaboração do saber e das aspirações do agricultor, assim como uma mudança de cultura.

Em ambos os casos, o agricultor é alguém que precisa de intervenção externa: da CFR. Pode-se afirmar que alguém, que não é o agricultor, tem um interesse pelo desenvolvimento do agricultor, um interesse externo a ele próprio. No que se refere ao meio rural o agricultor aparece como alguém que pode se desenvolver, isto é, que pode ir além das suas estreitas necessidades. Por outro lado, o desenvolvimento a ser atingido, por meio da proposta educacional da CFR, é uma intenção que o agricultor ainda não consegue alcançar.

A CFR construirá e será parte, com os envolvidos, de um projeto de desenvolvimento. Trabalha uma proposta de desenvolvimento com as comunidades onde se instala, daí que “a formação deve ser um instrumento da promoção coletiva pela e para a comunidade, envolvendo todas as pessoas que a compõem” (GILLY, *op. cit.*, p. 03). A pedagogia da alternância se apresenta como uma metodologia que deve ser construída a partir do meio e das decisões dos envolvidos com o projeto Casa Familiar Rural, ainda que se tenha uma gama de instrumentos e orientações, pré-estabelecidas, a serem seguidas.

Se em um primeiro momento a CFR parece ser uma intervenção externa ao meio, na seqüência, ela se torna “propriedade” daqueles que a implementam, em sua estruturação, gerenciamento e funcionamento.

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. [...]

A responsabilidade na formação. Se os agricultores forem só executantes ficarão passivos.

A forma associativa dá possibilidade de engajamento: dos pais; dos monitores; das organizações no meio local e regional (GILLY, Manual Nº. 1, p. 4, 5).

O jovem será conduzido a pensar a sua realidade para transformá-la, a acumulação de conhecimentos que não estejam na realidade não será produzida na CFR. O autor aponta, como efeito da atividade (executantes), a passividade.

Consciência e desenvolvimento. – Para que se atinja o desenvolvimento Gilly aponta a consciência como elemento fundamental. O agricultor é visto como alguém que reside, interage e produz a sua vida, ainda que seja apenas no suprimento de suas “estreitas necessidades”, mas não tem consciência de sua realidade.

A inserção da formação no meio dependerá de três aspectos. Primeiro aspecto: informação dos agricultores sobre a situação do meio rural a fim de que eles tomem consciência da necessidade: de se organizar; de progredir; de se formar. [...]

Um grupo de pais de famílias do município (região) se organiza para: informar as famílias sobre a possibilidade de se associar com objetivo de refletir os problemas de Educação e Formação dos jovens numa Casa Familiar Rural; [...] iniciar uma Pesquisa Participativa para sensibilizar todas famílias e conhecer a real situação da região (GILLY, Manual N°. 1, p. 5; 13).

A formação da consciência “que o agricultor não tem” é uma necessidade para a formação do agricultor; ela é anterior à formação e ao desenvolvimento, portanto. E a consciência que se pretende alcançar é a necessidade: de organização, progresso e formação. Está implícita a necessidade de agente(s) externo(s) para que os pais se reúnam, recebam as informações e tomem conhecimento de sua realidade. As dificuldades em formar uma consciência diferente são experimentadas no dia-a-dia da CFR. Na minha primeira semana de observação na CFR-MDC (31.03.2003) conversei com um dos monitores que falou destas dificuldades em trabalhar e conseguir “mudar a cabeça” de muitos agricultores. Transcrevo um trecho do meu diário (p. 24-5):

Confessava, [o monitor] com alguma esperança, que se pode esperar que os jovens saídos da CFR possam ser divulgadores e multiplicadores de uma nova forma de produzir e de aprender. Segundo ele não se trata de saber coisas novas, mas de aprender a aprender coisas novas e aplicáveis nas propriedades.

Há uma constatação, ele admite que não há um estudo sobre isso, mas pode-se dizer que os agricultores que mais e melhor produzem, são os agricultores que admitem a orientação técnica. Também que, estes agricultores, em geral não só aceitam a orientação técnica, como fazem parte de movimentos, sindicatos, partidos e pastoral. Afirmou: “Depois do campo religioso, acho que o agricultor é o que de mais conservador existe na face da terra”.

Alguns agricultores hostilizam qualquer técnico. Lembra que um agricultor disse-lhe: “O verdadeiro doutor da agricultura é o agricultor”.

Na maioria dos casos é melhor nem insistir com o agricultor que não admite a orientação técnica. Alguns até ouvem, mas não seguem nada. Outros, segundo o monitor, nem conseguem disfarçar que acham a orientação uma perda de tempo. Outro monitor comentou que ele percebe logo o interesse do agricultor, se não perceber, a visita à propriedade pode demorar nada mais que 10 minutos.

O agricultor é apresentado como quem não admite novidades. A CFR pretende romper esta dificuldade por meio dos filhos. Percebe-se ainda que aprender coisas novas é um sinal positivo de engajamento do agricultor em outros segmentos da vida rural; a CFR insistiria em criar um novo comportamento.

Para Gilly (*op. cit.*, p. 03): “ [...] o isolamento, a falta de dinheiro para o trabalho da terra, os costumes, a falta de lazer são elementos contrários a uma possível evolução [...]”, sendo importante que “[...] a formação deve levar o jovem agricultor a analisar, a observar, a transformar o meio natural, cultural e econômico [...]”. O que se almeja é que se pense a realidade, e que o agricultor a transforme e evolua, dando a entender que ele se encontra atrasado, ao menos não evoluído. A consciência que se quer formar é diferente de alguma consciência que o agricultor tem e deve conduzi-lo à prática, à transformação da realidade. A CFR é dependente desta consciência que ainda não existe, para cumprir seu objetivo, o desenvolvimento. Por isto o jovem:

[...] deve analisar progressivamente a situação vivida com ajuda de seu meio ambiente e das pessoas com quem ele se relaciona.

A análise, dessa situação pelo jovem, é o ponto fundamental de sua formação.

É ela que evita o jovem de ficar fechado na sua vivência.

A colaboração das famílias, a organização didática e pedagógica na formação favorece a análise do jovem. E lhe ajuda a se ultrapassar; e a agir sobre as circunstâncias que determinam as situações.

Ao mesmo tempo o jovem toma consciência de seu compromisso e de seu meio, e as pessoas com [as] quais ele dialoga e age são também interpeladas (GILLY, Manual Nº. 2, p. 02).

O ponto fundamental da formação é a análise da realidade, no interior da qual ele vive. A consciência incorpora, assim, outros dois importantes elementos: evitar o fechamento do jovem na sua vivência, ele deve ultrapassá-la; e o compromisso.

O não fechamento do jovem passa pela capacidade e qualidade de expressão deste, de tal forma que Gilly (*op. cit.*, p. 06, 07, 11) escreve:

O monitor dará ajuda ao jovem sobre o modo de se expressar melhor.

[...] permitir a todos os jovens, independência da personalidade, e da maneira de falar, de discutir com outros sobre seu trabalho e dos conhecimentos recíprocos. [...] ajudar o aluno a dizer o que ele sabe, e no momento em que não sabe, de perguntar para buscar a resposta. [...]

Democratizar o uso da palavra, incentivando cada jovem a falar.

Trata-se de fazer vir à tona uma potencialidade, por algum motivo entravado ou impossibilitado de manifestação. Compreende-se, portanto, que esta voz que ainda não se manifesta, ou se manifesta mal, mantém uma situação de fechamento do jovem, de não-evolução e deve ser superada durante a formação.

A “ajuda para que o jovem se expresse” não se limita às atividades de sala de aula na CFR. Nos relatórios de atividades das CFR’s pode-se perceber a amplitude desta ação.

Ocorreu um amadurecimento na participação dos jovens, com um significativo avanço na capacidade de expressão de cada um. [...]

Alguns pais colocaram que os filhos estão participando com mais interesse das atividades da propriedade e discutindo os problemas da agricultura com a família. [...]

Alguns [jovens] avaliaram que ainda é muito cedo para desenvolverem atividades práticas, pois apenas começaram a estudar e discutir alguns temas importantes. Alguns [jovens] avaliaram que existem dificuldades de repassar os conhecimentos adquiridos para a família (CFR-MDC, 1996, p. 09, 10).

Observações semelhantes podem ser percebidas no relatório do segundo ano:

Questionamento crítico a respeito da prática da agricultura desenvolvida na região. [...]

Crescimento do jovem na participação da comunidade.

Aumentou o diálogo entre os pais e os filhos, através das discussões sobre as atividades práticas desenvolvidas pelas famílias. [...]

A CFR está ajudando as famílias, principalmente no aumento do diálogo entre os pais e filhos (CFR-MDC, 1997, p. s/n).

Pelos trechos citados, que são relatos de realizações da CFR de Medicilândia (primeira turma), pode-se ressaltar: a melhoria da expressão dos jovens; dificuldades e avanços no diálogo com os pais; questionamento sobre a realidade (agrícola da região); dificuldades, de alguns jovens, no repasse dos conhecimentos para as famílias. Os relatos demonstram a “inauguração” de um novo *modus vivendi* no interior de uma comunidade que implementou uma CFR. A “fala” do jovem, não sem dificuldades, cria uma nova cultura, em primeiro lugar, nas relações familiares e com a comunidade; em segundo lugar, que é complementar, dentro do processo de desenvolvimento, novas práticas no trabalho desenvolvido na propriedade. Isso significa ainda que o jovem não só supera aquele “fechamento em sua vivência”, provoca mudanças e deslocamentos de costumes de outras pessoas (família e comunidade). “O objetivo primeiro dessa formação é o desenvolvimento de cada jovem a partir das raízes, da família, da região, para uma abertura pessoal. A CFR é promocional” (GILLY, Manual N°. 1, p. 33). O desenvolvimento passa pela expressão, ou seja, pela superação do emudecimento do jovem, provocado pelo fechamento em si. A expressão significa a “abertura pessoal”.

O desenvolvimento que se espera alcançar. – Para a CFR o meio rural precisa desenvolver-se. Talvez fosse melhor dizer que precisa ser desenvolvido e se entende que isto pode acontecer, em grande parte, com o que já se tem no meio rural, por isto os pais e a comunidade recebem uma responsabilidade e atenção diferenciadas. O que se encontra no meio rural seria como matéria-prima para o desenvolvimento.

O que se entende por desenvolvimento, no entanto, precisa ser esclarecida, ao menos aproximado a partir do que se pode desvelar pelos documentos da CFR.

Poloni (2001, p. 32) defende a profissionalização do agricultor.

Não se pode mais admitir a imagem do agricultor maltrapilho, ignorante, matuto um protótipo de mendigo rural. É preciso respeitá-lo como qualquer outro profissional de qualquer área, reconhecê-lo como um **profissional em agricultura**. Deixemos o ‘Jeca Tatu’ para o folclore e para a literatura.

Poloni (2001, p. 33) ainda aponta a relação deste agricultor com o mundo globalizado:

A Casa Familiar Rural é a chave, e ao mesmo tempo, é a quebra do paradigma dos que ainda pensam que um agricultor analfabeto do ‘saber fazer’ pode competir no mundo globalizado. Vamos parar de iludir e priorizar a agricultura nos âmbitos municipal, estadual e federal e, a maior priorização é dar ao agricultor o mesmo direito que é dado às demais profissões: o direito não apenas ao diploma, mas, ao SABER.

O autor narra a experiência de um ex-aluno da CFR de Bom Jesus do Sul (PR), que produzia queijo, com o excedente de leite, em sua propriedade, antes da sua passagem pela CFR.

Faturava [o ex-aluno] o que pode faturar alguém que produz como outros tantos, um produto sem diferencial, num mercado restrito.

Mas, quem passa pela Casa Familiar tem em si o arrojo de quem não quer parar de crescer, o que o levou a encampar uma idéia chamada ‘Fábrica do Agricultor’. É o proprietário da primeira unidade instalada no Estado. Seus queijos, hoje, já não são mais fabricados pelo processo rudimentar – são resultado da ação da tecnologia e dos padrões de qualidade e sanidade exigidos – são embalados, têm uma marca e o comércio deles atravessou as porteiras do pequeno município.

Agregou valor, descobriu o que costumamos chamar de ‘terceiro ganho’ (produzir, transformar e vender), gerou empregos e ingressou – devidamente preparado – num mercado onde o sinônimo de rentabilidade não está mais na quantidade produzida, mas, na qualidade do que se produz (POLONI, 2001, p. 33).

O ex-aluno deixou de ser rudimentar, pela tecnologia e pelo seu arrojo; agregou valor ao seu produto e chegou aonde? O autor explicita uma resposta para esta indagação, até certo ponto, com a sua conclusão:

Em suma, o homem do campo quando devidamente qualificado, capacitado, com acesso à formação e às informações que desenvolvam suas potencialidades, tem condições de tornar sua propriedade auto-sustentável e deixa de ser um mero vendedor de produtos primários e se torna um empreendedor (*ibidem*).

Chegou à condição de trabalhador, com um grau de “desenvolvimento”, que, pelo arrojo e pela vontade de querer sempre crescer, se pode entender como chegada a um estado, disposto à substituição por outros estados mais desenvolvidos. Os agricultores podem produzir melhor, podem ter maior espaço no mercado, podem transformar o seu produto, agregando valor, obtendo maior renda.

Deve-se reconhecer a agricultura como setor importante para a economia. Deve-se reconhecê-la como empreendimento empresarial complexo. Reconhecer que o país passa por profundas mudanças sociais e econômicas, na busca do desenvolvimento sustentável, num mercado mais aberto com menor envolvimento do Estado, perfil de renda mudando, preços mais estáveis e consumidor mais exigente (ORTIGARA, 2001, p. 35).

O agricultor não pode mais ser apenas agricultor, mas um agricultor-negociante, agricultor-empresário, sob a regência da estrutura urbana de mercado. A sua vida não é mais regida pelas suas necessidades familiares, como admite Abramovay (1998, p. 59-60):

A lei básica da existência camponesa pode ser resumida na expressão ‘balanço entre trabalho e consumo’. Diferentemente de uma empresa capitalista, num estabelecimento camponês o critério de maximização da utilidade não é a obtenção da maior lucratividade possível em determinadas condições. O uso do trabalho camponês é limitado pelo objetivo fundamental de satisfazer as necessidades familiares. O trabalho será tanto mais valorizado quanto mais distante estiver deste objetivo. Inversamente, uma vez o consumo familiar assegurado, será atribuído um valor cada vez menor a cada unidade adicional de trabalho. Nesta sentido, ‘o volume da atividade familiar depende inteiramente do número de consumidores e de maneira alguma do número de trabalhadores’.

Esta figura de camponês, de trabalhar para o consumo, para a satisfação de necessidades (por valor de uso) já é mais parte do passado, do que uma realidade atual. Talvez os rurícolas mais distantes das cidades ainda consigam trabalhar sob esta perspectiva. A agregação de valor não pode ser realizada muito distante das condições de vida urbana. Sob este aspecto cabe a nota acerca da expressão crítica de Gilly (Manual, Nº. 1, p. 02) sobre o agricultor voltar-se para as suas “estreitas necessidades”. O autor expressa que não é mais possível viver para o sustento, para aquilo que se convencionou chamar de agricultura de subsistência. Parece que o desenvolvimento significa a agricultura para o comércio.

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA FORMAÇÃO

A importância da agricultura familiar nacional. – Talvez poucos setores da economia nacional tenham alcançado tanto espaço na mídia, nos discursos e propagandas oficiais, nestes últimos dois anos, quanto a agricultura familiar. De acordo com Wanderley (1996, s/p.), a agricultura familiar, corresponde a mais de 70% dos estabelecimentos agrícolas no país. Tem sido tomada, pelo Governo Federal, como uma forma (e como esperança) de resolver problemas de desemprego do país, pois que, de cada 10 (dez) empregos gerados no campo, 6 (seis) são gerados pela agricultura familiar¹⁶⁹. A agricultura familiar brasileira, ainda, é responsável por mais de 70% da produção de alimentos do país; é a base econômica de aproximadamente 90% dos municípios; responde por 35% do PIB nacional; e abriga 40% da população economicamente ativa. (cf. ROSA, 1999¹⁷⁰).

É digna de nota, ainda, a observação feita (por Gabriela Mascarenhas) por ocasião do relançamento da Frente (Parlamentar) da Agricultura Familiar, em novembro de 2003:

O fortalecimento da agricultura familiar é um ponto fundamental para a economia do país e para o reconhecimento efetivo de outro sistema de produção além do agronegócio, avaliou a deputada Luci Choinacki (PT-SC). “Existem hoje 4 milhões de famílias no sistema de agricultura familiar. O setor é responsável por 80% da produção de cestas básicas e por sete em cada dez empregos no campo”, afirmou¹⁷¹.

Em virtude desta importante relevância da agricultura familiar, o Governo Federal, a cada ano dispensa uma atenção diferenciada ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que tem sido uma espécie de piloto no que se refere a linhas de crédito, para as mais diversas linhas de produção familiar, em todo o país.

Cito alguns dados que podem dar uma maior clareza sobre o PRONAF: gerou mais de 638 mil novos empregos em 2003; foram aplicados R\$ 3,8 bilhões (58% a mais que em 2002); assinados 1,147 milhão de contratos (20% superior a 2002); estima-se que criará 1,4 milhão de empregos em 2004. Só até maio de 2004, já haviam sido liberados, para 1,2 milhão

¹⁶⁹ A afirmação foi veiculada em uma propaganda do Governo Federal – e amplamente divulgada por uma expressiva campanha de mídia –, em nível nacional, durante boa parte do ano de 2003, além de constar do discurso do Presidente Luis Inácio, em sua manifestação em rede nacional, em agosto do mesmo ano.

¹⁷⁰ O trabalho de Sueli Rosa é um texto elaborado a partir do Seminário “Agricultura familiar: desafios para a sustentabilidade”, realizado no período de 9 a 11 de dezembro de 1998 em Aracaju, SE. De acordo com dados da Federação Nacional da Agricultura Familiar a agricultura familiar responde por 32% da produção nacional; 70% da cesta básica; em uma área de 25% de terras cultivadas (Fonte: <<http://www.fenaf.org.br>>, acessado em 26.04.2004.)

¹⁷¹ Cf. <<http://www.informes.org.br/MateriaToda.asp?NumeroMateria=6266>>, acessado em 26.11.2003.

de produtores no país, mais de R\$ 4 bilhões (acessados no atual ano-safra), correspondentes a “74% por cento do total de R\$ 5,4 bilhões disponibilizados para o segmento”.

Destaca-se, ainda, a liberação de crédito a baixo custo, específico, para os agricultores familiares nordestinos, que representa um aumento de 103% nos valores aplicados em comparação com o mesmo período – julho/2003/fevereiro/2004 – do ano anterior, ultrapassando o montante de R\$ 523 milhões; com isso quase 320 mil agricultores familiares – “que historicamente têm dificuldades em acessar as linhas de crédito convencionais, pudessem investir em suas propriedades e adquirir insumos e sementes necessários para um bom plantio e uma boa colheita, fatores para uma geração de renda digna”.

Para a Região Norte foi liberada uma linha de crédito, conhecida como PRONAF B, “destinada ao combate à pobreza no campo. Uma parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF), e o Banco da Amazônia (BASA) ampliou a abrangência desse tipo de micro-crédito, antes restrito à região Nordeste”. No ano-safra 2003-2004, na Região Norte, o Banco da Amazônia havia chegado à marca de R\$ 238 milhões em crédito liberado do PRONAF, um aumento de 175% em relação à safra passada, o que equivale a mais de 9 mil contratos.

No que se refere aos produtos, merece destaque a liberação de uma linha de crédito para custeio da produção, que variou entre R\$ 500 a R\$ 36 mil, para as famílias de agricultores familiares que participaram como parceiros da Brasil Ecodiesel na produção de mamona para a geração de biodiesel. E, quanto à ampliação do “público” atendido, o Governo Federal e organizações indígenas com a participação dos agentes financeiros vão formar um Grupo de Trabalho (GT) para ampliar o acesso das populações indígenas ao PRONAF, para o Plano-Safra 2005/2006. “A idéia é construir uma proposta que, entre outras implementações, flexibilize a exigência da documentação do domínio da propriedade e de renda para conceder os créditos”¹⁷².

Uma tomada de dados nestes termos, em nível internacional mostraria, talvez, uma cenário ainda mais rico em produção e financiamento. Nos Estados Unidos o investimento nacional em agricultura só é inferior ao investimento bélico (forças armadas, pesquisas e ações bélicas e espionagem). O grande desafio dos países em desenvolvimento, em termos de

¹⁷² As informações podem ser encontradas em <<http://www.mda.gov.br>> (Secretaria de Reordenamento Agrário – SRA, Secretaria da Agricultura Familiar – SAF e www.pronaf.gov.br), acessado em 09.06.2004). Estes dados não têm nenhuma pretensão de apologia a qualquer governo. Se a situação no campo fosse tão boa, quanto o entusiasmo destas notícias, estaríamos, hoje, discutindo o “êxodo urbano”. Para se ter uma noção, Guanzioli (1998) afirma: “o volume de crédito a disposição dos agricultores caiu sensivelmente, passando de R\$ 20,03 bilhões em 1983 para 7,09 bilhões em 1995”. É possível que estejamos em um processo de recuperação do que não foi feito em quase uma década.

exportação agrícola, junto aos Estados Unidos e os países europeus, principalmente, é romper com os altos subsídios governamentais aos seus produtos nacionais, contra a taxaço dos produtos importados.

No caso do Brasil, os números todos, apresentados acima, contrastam com o nível de desenvolvimento tecnológico empregado na maioria dos estabelecimentos agrícolas de base familiar. “De fato, quando se fala em produção familiar, a imagem que vem imediatamente ao espírito é a de um empreendimento de dimensões reduzidas, trabalhando com técnicas relativamente precárias e atrasadas” (ABRAMOVAY, 1998, p. 19). No entanto, mesmo com a grande concentração de terras na zona rural sob a posse do latifúndio, cuja característica é a agricultura larga escala, e tipicamente monocultura; grandes e caros implementos agrícolas, pecuária extensiva e, tecnologicamente sempre inovada, a agricultura, caracterizada como familiar, ainda é fundamental e muito mais expressiva na produção de alimentos e fibras, inclusive “nas nações mais desenvolvidas” (*ibidem*). Entre “vantagens e desvantagens” há um grande consenso, dentre os que discutem o tema, de que a agricultura familiar representa muito mais vantagens, tanto em termos de economia, quanto em representatividade de produtos para a mesa do “consumidor”.

Tanto os países comunistas, como muitas economias de mercado, têm pago um preço enorme por assumir – sem evidências empíricas suficientes – que as grandes explorações são mais eficientes que as pequenas. As grandes explorações são, freqüentemente, bem administradas e tecnicamente eficientes para produzir altos volumes de produção. No entanto seus custos de produção excedem, usualmente, os custos das unidades menores de produção, que se sustentam, principalmente, no trabalho familiar, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos (BISWANGER, *apud* GUANZIROLI, 1998).

Ainda comentando Biswanger, Guanziroli (*ibidem*) acrescenta:

Os agricultores familiares têm vantagens justamente nesta área da gestão do trabalho; os motivos são os seguintes: a) os membros das famílias participam nos lucros e, por isso têm mais incentivos para trabalhar; b) não há custo de contratação e busca de trabalhadores é, c) ao participar também dos riscos, os membros da família assumem os prejuízos sem necessidade de aumentar os preços dos produtos.

Assim, a agricultura familiar, se torna importante no cenário capitalista, não só pelo que escapa à compreensão de muitos – que ela produza e seja mais eficiente na produção (custo-benefício) – mas também pela “solidariedade” interna à família, ou seja, não há quase riscos para o Estado, ou para as agências financiadoras. Os prejuízos provocados pelas questões climáticas, pragas etc. – tanto em nível regional e nacional, quanto no exterior, em países cuja produção agrícola seja semelhante – não significam um grande risco (para os bancos financiadores que, em geral são bancos oficiais, sob cuja segurança não pairam dúvidas), porque, os valores liberados para agricultores familiares são, relativamente, baixos.

Ainda assim, alguns valores são “verdadeiras fábulas” para muitos agricultores. Não obstante os riscos e os atrasos no pagamento destes empréstimos agrícolas, não é nenhuma novidade que, os pequenos devedores, normalmente, são “bons pagadores”.

Esta situação contrasta com os mal-esclarecidos empréstimos – amplamente investigados, denunciados e divulgados pela mídia a partir do ano de 2000 – liberados pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), a grandes “empreendedores”, cujos valores são ditos “de milhão para cima”. O volume de liberações para particulares, foi muito maior do que o volume de recursos liberados para a agricultura familiar. A região de Altamira foi uma espécie de pivô dos desvios. Algumas prisões foram efetuadas e, posteriormente, relaxadas. Em 2002 o presidente do Senado Federal, o senador paraense Jader Barbalho, renunciou ao cargo, por causa do volume de denúncias sobre estes desvios que envolviam a si, pessoas a ele ligadas e suas empresas. O dinheiro não foi recuperado, apenas se bloqueou algumas liberações¹⁷³, e o Governo Federal, hoje, é aliado do senador Jader Barbalho.

São duas situações bastante diversas, em uma mesma realidade geográfica. A importância da agricultura familiar é um fato incontestável, mas o seu tratamento, ainda está aquém do seu valor. Em propagandas oficiais, em geral muito otimistas, o Governo Federal consome mais do que o produto de sobre o qual faz propaganda.

Pode-se dizer que a agricultura familiar depara-se com realidades nem sempre promissoras como: a interpretação de que a agricultura familiar é declinante economicamente e, portanto, pouco importante para políticas públicas de desenvolvimento; queda real dos preços dos produtos primários, não estimulando soluções mais estruturais para o setor; dispersão e heterogeneidade da agricultura, limitando ou dificultando a implementação de melhorias de infra-estrutura e serviços, além de maior articulação dos interesses dos agricultores; forte viés urbano, que acaba desvalorizando o meio rural e forte redução da renda agrícola nas últimas décadas; insuficiente articulação institucional em benefício da agricultura familiar, não racionalizando as diversas fontes e recursos que poderiam ser melhor

¹⁷³ Das liberações da SUDAM: entre 1990/93: R\$ 9,6 milhões (ranário, de propriedade do então governador do Pará, Jader Barbalho. (<<http://www.byebrazil.hpg.ig.com.br/o%20ranario.htm>>, acessado em 26.04.2004); mais de R\$ 300 milhões para as empresas de um particular, o mesmo que foi flagrado fazendo depósitos bancários nas contas do ex-superintendente da SUDAM (também afilhado político de Barbalho). (<<http://www.amazonpress.com.br/manchete/dedoc/manch20012001.htm>> acessado em 26.04.2004) Uma empresa, registrada no dia 17.08.1999, em quatro meses, obteve a aprovação de um projeto de R\$ 1,380 bilhão, dos quais 50% (R\$ 690 milhões) deveriam sair dos cofres públicos em dois anos, na forma de incentivos fiscais. O secretário executivo, da pasta da Integração Nacional da época e chefe da SUDAM, no período da liberação do empréstimo, dizia “*estar convencido de que, do modo como foi aprovado, o projeto USIMAR é inviável*”. (<<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT621467-1659,00.html>>, acessado em 26.04.2004).

direcionados para o setor; inexistência de ações de apoio à geração de renda não-agrícola no meio rural; baixo acesso dos produtores familiares à educação formal e informal e conseqüente despreparo para se inserirem em um novo contexto de alta competitividade e de busca de produtos de qualidade na produção primária (ROSA, 1999).

A agricultura familiar, ainda que com poucos recursos, efetivamente, produz resultados com excedente, de tal forma que seja um acinte contra a consciência, a persistência da fome no Brasil – e no mundo! E é desta forma que as políticas públicas para a agricultura podem até prescrever benesses para o agricultor e, efetivamente, se terão exemplos para a propaganda, quem sabe no Brasil inteiro. Ainda que as estatísticas demonstrem os investimentos, maiores neste ano, em relação ao ano passado, é possível se deparar com grande número de agricultores, de pequeno porte, vivendo em condições tão precárias que beiram as raias da miséria. Neste caso, a estatística, é um mapa de números que servem para a formalidade oca dos organismos nacionais e internacionais de combate à fome e de apoio à agricultura. Como um participante do mercado – ao menos, deste mercado –, o agricultor está sempre lutando contra a falência e contra as “verdades” da estatística oficial.

Produção familiar, progresso técnico permanente, safras abundantes, renda agrícola em queda (relativamente à renda nacional como um todo) e participação decrescente dos custos alimentares no orçamento dos assalariados, eis então que as particularidades da agricultura contemporânea quando comparadas a outros setores da sociedade adquirem todo seu sentido. Não há dúvida de que este padrão de desenvolvimento agrícola encontra seus limites na própria tendência permanente à superprodução hoje característica dos países capitalistas avançados (ABRAMOVAY, *op. cit.*: 233-4).

O que há de mais absurdo é que o agricultor precisa produzir mais para alcançar maior ganho mas, ao produzir mais, seu produto se torna abundante e, para vender, há que respeitar a lógica da lei da oferta e da procura. Quando a oferta é abundante e a procura é igual a de outras épocas, há que reduzir o preço para não perder a produção. Maior produção *versus* menor preço significa que o agricultor terá tido um maior esforço (gasto da sua força de trabalho) pelo mesmo ou menor preço, ou seja: racionalmente não compensa.

A proposição para o progresso do agricultor não perde de vista esta situação de superprodução. Assim, se a produção apresenta excedente, a solução é a de agregar valor ao produto *in natura*, ainda no meio rural, ou seja, tornar o agricultor um moderno empresário rural. O desenvolvimento propalado, de alguma forma, propõe a redução de espaço (geográfico) entre o campo e a indústria.

A caricatura do agricultor como caipira, atrasado, rústico, dentre outras conotações pejorativas – e, não raro, preconceituosas – parece que está com seus dias contados. A preocupação com o desenvolvimento do meio rural se espalha e ganha adeptos, ainda que

pouco unificados quanto à metodologia, procedimentos ou no que significa desenvolvimento. Das poucas coisas que unificam os defensores do meio rural, além do discurso “desenvolvimentista”, está a relação do desenvolvimento à ampliação produtividade rural, para se atingir patamares de “desenvolvimento” semelhantes aos patamares (econômicos, de consumo, de tecnologia etc.) urbanos. “Existe desenvolvimento, se a situação sócio-econômica permite aos jovens permanecer em seu meio com uma qualidade de vida similar à do resto dos cidadãos de um país” (CALVÓ, 1999, p. 24). A própria tecnologia, no sentido de implementos sofisticados, é um ponto de disputa. Há uma noção, entre alguns¹⁷⁴, de que a tecnologia retiraria o caráter familiar da produção rural, situação que ficou bem clara em uma disputa – iniciada, mas não desenvolvida! – em uma Assembléia Geral da CFR de Medicilândia (Diário de Campo, p. 247), quando se discutia a estrutura necessária para a implementação do ensino médio naquele município.

— O ensino médio precisa de muito mais recursos, equipamentos, galpões e áreas para experimentos: basta ver os equipamentos e a estrutura da Escola de Castanhal;

— A demanda atual é grande e os ex-alunos das CFR's estão se dispersando, alguns estão indo para a EFA de Macapá (onde há ensino médio);

— Aqui não tem que reproduzir a escola tradicional, a política da Casa Familiar é diferente. Castanhal é tradicional e nós não podemos tomar eles como referência;

— Se Castanhal, que é tradicional, tem laboratórios, áreas de experimentos, viveiros, criação animal, dentre outras coisas, nós que queremos ser melhores do que a escola tradicional, temos que ter o que Castanhal tem e muito mais. Ensino médio é caro. Se se quer uma educação diferenciada, com melhor qualidade, é preciso investir muito. Uma boa escola é também uma escola cara;

— Nós temos que ser melhores do que aqueles tradicionais sim, mas não podemos, então, querer se justificar em não ter algo porque a escola de Castanhal, que é tradicional, tem;

— Se nós queremos que os alunos sejam reprodutores da tecnologia aprendida na CFR, temos que fazer muito do que Castanhal faz e muito mais; também temos que ter melhores equipamentos; a agricultura familiar tem que ser também tecnológica, não rudimentar.

É possível destacar alguns pontos importantes no “diálogo-disputa”, acima: a necessidade de espaço e condições para aprender a trabalhar e para trabalhar o espaço; a disputa entre o ensino tradicional e a CFR (a ponto de não se admitir o óbvio, para a formação

¹⁷⁴ Esta é uma disputa, um pouco velada, de concepção de *agricultura familiar* muito presente, dentre os professores no Colegiado de Ciências Agrárias – Campus de Altamira/ UFPA. Consegui perceber, em conversas informais e até em algumas discussões bem acaloradas, com alguns destes professores, dois grupos: um que defende a agricultura familiar associada ao rústico, muito dependente da força física humana; ao passo que, outro grupo – visivelmente com menos representantes – defende a inovação tecnológica e gerencial. Embora os dois grupos defendam a produção para o comércio, diferem nesta questão fundamental. Se se for levado em consideração que a região da Transamazônica não possibilita muito a utilização de maquinário agrícola e que os agricultores têm limitadas condições econômicas, ver-se-á que ambas as posições podem ser consideradas como coerentes, ainda que “desenvolvimento”, no contexto produtivista atual, exija inovação tecnológica não só em procedimentos, mas em maquinaria, também. Neste sentido a não defesa da tecnologia poderia sugerir um certo “autismo social”.

do agricultor, apenas por que, determinado aparato, consta de uma escola “tradicional”); disputa por “alunos” entre EFA e CFR; a pretensão de um ensino de qualidade, que produza o desenvolvimento, sem muito “gasto” de dinheiro; e o outro – a escola “tradicional” de Castanhal – tomada como referência, para que a CFR seja melhor.

É neste sentido, de necessidade de interação com a sociedade atual como um todo, que a CFR, como uma educação a partir do meio, necessitaria romper com o meio, se o que quer é o desenvolvimento. Dito de outra forma, a educação a partir e no interior do meio, se pretende o desenvolvimento, para que os jovens se sintam “atraídos” a permanecerem naquele meio (o combate ao êxodo rural), então precisa romper com a realidade existente até o momento da implementação da CFR. Em se rompendo com uma realidade, se estabelecerá outra que precisa ser “mais desenvolvida” do que a de até então.

Esta nova realidade poderia ser uma criação autônoma das pessoas envolvidas se não houvesse um determinante externo que orienta a formação da CFR: o mercado. O produtor rural, “objeto” da formação da CFR, ainda que não venda diretamente sua força de trabalho – como um empregado da indústria -, vende o produto de seu trabalho. Para que se chegue a uma realidade mais promissora do que a atual há necessidade de maior produção, ou seja, mais emprego de força de trabalho – ou investimento substancial de capital na automatização - na produção para se obter mais quantidade produto para a venda. Este esforço a mais, ou aquisição de tecnologia para a produção tem uma só justificativa: ganhar mais dinheiro do que já ganha (porque o que se ganha não vai muito além dos limites da manutenção e não representa, para a CFR, desenvolvimento). Mas há paradoxos perniciosos neste circuito: o agricultor precisa aumentar a produção para aumentar a sua renda; o aumento da produção, já com desenvolvimento, deve ser atingido com custo menor do que o empenhado na produção atual – a qual não é, suficientemente, desenvolvida; o aumento da produção derruba o preço do produto no mercado; dificilmente os preços dos produtos – beneficiados ou não – da lavoura chegam ao consumidor com preços, percentualmente equivalentes, à queda do preço da compra, junto ao agricultor. Simplificando: o produtor recebe menos e o consumidor paga mais. Entre o produtor e o consumidor – e nesta linguagem já há reducionismos – não há mistérios, apenas uma estrutura tão complexa e autônoma, quanto simples e dependente, denominada: mercado. Se se opta pelos termos produtor e consumidor, o mercado não está entre ambos, mas os envolve e os determina. O mercado não é nenhum fantasma e, quando muito, se poderia usar a expressão “mão invisível do mercado”, como uma metáfora, ou ornamento lingüístico. O mercado, gerador do que se convencionou chamar de “mundo globalizado”, é lugar onde se pode identificar tudo aquilo que não é fantasma. É neste “lugar”

que a agricultura familiar se encontra, ainda que possa parecer viver “atrasada”, em um lugar onde parece que “o tempo parou”. Mas nem a vida, nem o tempo pararam. As coisas sempre aconteceram. Sempre houve setores, deste mercado, determinando a vida social, inclusive de quem não os percebia, como o meio rural.

Se puder existir um setor, cuja produção seja da mais alta importância, independente da estrutura de mercado, socialmente vigente, é a produção de mercadorias de primeira necessidade, dentre as quais se encontram os produtos “da lavoura”. Assim, o mercado, depende desta produção. A inversão de ordem entre agricultura e mercado (que a agricultura depende do mercado) é menos verdadeira mas mantida a qualquer custo pelos dirigentes do mercado que são, comumente, os dirigentes do Estado. O “Estado foi determinante na moldagem da atual estrutura social do capitalismo agrário das nações centrais”, valendo-se da grande da “existência de uma estrutura produtiva pulverizada, diferentemente do que ocorria em outros setores econômicos”, implementando políticas agrícolas, cujo objetivo era: “garantir esta atomização na oferta, imprimir estabilidade aos preços, de maneira a manter a renda do setor num patamar cada vez mais institucionalmente definido e no mínimo suficiente para assegurar produção abundante” a fim de garantir:

[...] que o peso da alimentação dos assalariados fosse cada vez menor e portanto que os orçamentos pudessem consagrar-se crescentemente à aquisição de bens duráveis, uma das bases da própria expansão que conheceu o capitalismo entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início dos anos 1970 (ABRAMOVAY, *op. cit.*, p. 22).

De certa forma, a política de desenvolvimento, planejada sobre a redução de preços dos “produtos da roça”, ao parecer beneficiar os consumidores, trabalha com a gradativa derrota financeira do agricultor, ao menos do agricultor de pequena extensão e de produção restrita. Uma família, com uma propriedade de 100 ha, que tenha sua produção limitada às lavouras de arroz, mandioca café e cacau¹⁷⁵, por exemplo – uma situação comum na Transamazônica – somente sobrevive. As possibilidades de inovação na produção – excluindo-se os anos de exceção de preço, quando algum tipo de fenômeno climático, ou ameaça de guerra ameaçam a produção em outro país “concorrente” – dependem, quase que exclusivamente, de empréstimos bancários.

¹⁷⁵ As limitações de uma tal propriedade não se referem diretamente aos produtos, mas ao preço atribuído a cada um no período de safra e de entressafra. A título de exemplo, o quilo do cacau, em 2002 chegou a atingir, no eixo Altamira/Uruará, o preço entre R\$ 9,00 e R\$ 11,00 (agosto/outubro, período de venda da semente), chegando a R\$ 14,00 em novembro e dezembro (período já de escassez do produto em poucos municípios e para poucos produtores). Em nenhum período de 2003 o quilo da semente chegou a R\$ 5,00 (Informações colhidas por mim junto aos agricultores de Medicilândia, Uruará e Altamira e revendedores (atravessadores) em Medicilândia e Altamira).

No trecho da Transamazônica, entre Pacajá e Placas (aproximadamente 500 km), não há indústrias de beneficiamento dos produtos agrícolas. Excetuando-se as descascadeiras de arroz e a produção de farinha de mandioca, cujo beneficiamento é feito no interior das propriedades, os produtos da região (leguminosas e frutas, em geral; e outros produtos, após o processo de secagem café, arroz, cacau, milho, feijão e pimenta-do-reino) são comercializados *in natura*. O abate de gado, no mesmo trecho, é realizado, de forma regular, apenas em Pacajá, Altamira e Uruará, ou seja, nos demais municípios o abate é, pelo menos, irregular e sem controle oficial, ainda que a produção bovina seja bastante expressiva. A madeira é comercializada com o processo de serra e seleção da madeira para exportação; o refugo é utilizado na região para móveis e construção, em geral; em alguns municípios milhares de metros cúbicos de madeira são simplesmente queimados nas serrarias como inaproveitáveis.

Em Medicilândia, no km 92, o Governo Federal construiu a usina de açúcar “Comissão Interna de Reforma Agrária – Projeto Agro-Canavieiro Abraham Lincoln (CIRA PACAL)”. Para quem vai à região pelas primeiras vezes, causa estranheza aos olhos uma indústria no interior da Amazônia. A usina está atualmente paralisada, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, sem perspectivas de retomada das atividades. Desta forma, em termos de tecnologia de agregação de valor ao produto rural, nesta região da Transamazônica, não só plantio, colheita e comercialização são rústicos – até mesmo primitivos, se comparados com a complexidade dos processos industriais urbanos e os mesmos processos realizados em países desenvolvidos – como a própria região não dispõe de estruturas que propiciem a superação deste modo de relação com o mercado. A indagação: se os agricultores procedem desta forma porque as estruturas municipais e regionais não propiciam outra alternativa, ou se os municípios e a região são como são porque os agricultores procedem de forma rústica, é procedente, mas seu sentido estará determinado sempre pela inter-relação e pela mútua determinação agricultor-meio/meio-agricultor.

O que se pode afirmar, até aqui, é que o “desenvolvimento global da região” (GILLY, Manual N^o. 1, p. 09) somente pode ser alcançado com a integração das “atividades educativas para a formação dos jovens rurais com a problemática sócio-econômica da comunidade” (*ibidem*, p. 15). Mas como uma comunidade não consegue ser exclusivamente produtora rural, a CFR, como uma educação para formar “produtores rurais” (*ibidem*, p. 11), se constitui apenas como um “elemento”, dentre outros necessários, na comunidade para promoverem o desenvolvimento. Durante a Assembléia de criação da ARCAFAR PA (Diário de Campo, p. 03) foi discutida uma proposta de desenvolvimento das diversas microrregiões do Pará que se

chegassem ao grau de política pública. A discussão foi norteadada pela seguinte questão: “Qual é a proposta de desenvolvimento para a sua região e onde se inserem as Casas Familiares Rurais?”.

Ao final das apresentações, todas as regiões apresentaram a Casa Familiar Rural como a melhor proposta de formação para o estado do Pará, e se defendeu a necessidade de se pensar em CFR's em outras áreas de formação como a pesca, a mecânica e outras, como acontece na França. “Não se pode falar de permanência e resistência no campo sem condições, nós estamos propondo a CFR e a pedagogia da alternância” (*ibidem*, p. 07).

Em se tratando de Transamazônica (mas também a grande parte das regiões Norte e Nordeste), há muitas propostas de desenvolvimento em curso, seja na área da educação, de empréstimos, da eletrificação rural, de organizações não-governamentais. O interessante é que, em 13 anos – período em que estou na Transamazônica – o desenvolvimento parece muito acanhado. A CFR é mais uma promessa, materializada enquanto promessa, de desenvolvimento em uma região de não-desenvolvimento. Uma boa educação já não é, em si mesma, sinal de efetivo desenvolvimento?

A afirmação de que o desenvolvimento que propõe a CFR é um desenvolvimento que não existe no meio onde está inserida, no caso da Transamazônica – e do Amazonas, Pará e Maranhão, sem riscos de errar – é o óbvio. Isso polemiza, em parte, com a proposta de trabalhar nos limites do meio para um desenvolvimento, assim como se pode concluir que o desenvolvimento, mesmo que seja apenas na inovação de práticas, rompe com muito do “existente no meio”, ainda que se aproveite e se “reutilize” alguns (ou muitos) destes elementos existentes. Mas a indagação, sendo particularmente unilateral, é: se a agricultura familiar já produz até o excedente o que é que precisa ser desenvolvido? Não é apenas uma pergunta retórica. O desenvolvimento para o aumento da produtividade e das variedades de produtos ainda inexistentes nos lotes dos agricultores, sob o argumento de aumento de renda dos agricultores, satisfaz o mercado, mas não garante o aumento da renda; o aumento da produtividade e ampliação da variedade da produção, sem a incorporação de implementos agrícolas, tecnologicamente avançados, significa maior empenho de força física humana, que seria compensada pelo aumento da renda. Mas isto, já o vimos, não é uma consequência óbvia, significando, enquanto não se chega ao final do processo, um risco desnecessário, para quem tem “conseguido viver”, mesmo que apenas voltado “para suas estreitas necessidades” (cf. GILLY, Manual Nº. 1, p. 02); maior empenho de força física humana, significa aumentar o sofrimento, e pode-se perguntar: o aumento de renda compensa (compensará) o aumento de esforço e sofrimento? Mas, além do emprego de maquinaria e do aumento de empenho de

força física, pode-se pensar em desenvolvimento, como uma melhor utilização do espaço físico da propriedade, de acordo com a geografia do terreno, recursos disponíveis, qualidade do solo, clima etc. Assim, não se teria tanta necessidade de maquinaria e, em uma linguagem, atualmente, corrente, se otimizaria, ou se reorientaria o empenho da força física. Esta “otimização” do empenho da força física pode ter vários fins, desde o aumento da produção para o comércio, até a redução do sofrimento para que as pessoas tenham mais tempo para o lazer, a cultura, a política etc.

A redução do esforço físico já seria em si mesma um avanço no aspecto antropológico. Pode-se imaginar que o agricultor seja possuidor daquela “capacidade de sofrer¹⁷⁶” ou da redução das “suas necessidades abaixo das necessidades dos operários assalariados e exaurem-se infinitamente mais que estes últimos¹⁷⁷” (LÊNIN *apud* ABRAMOVAY, 1998, p. 75), mas é uma situação, contrastante, que no grau de evolução tecnológica em que a sociedade se encontra, algumas pessoas tenham de submeter-se a um brutal esforço físico¹⁷⁸. Mas não se pode, neste aspecto, esquecer que o sofrimento e redução de necessidades, ainda que no meio rural possam ser percebidos com maior clareza, muito em virtude da falta de instrumentos tecnológicos, no meio urbano, uma enorme parcela da população – assalariada ou não, empregada ou não – vive em condições degradantes. Muito provavelmente, o que boa parte da população (rural e urbana) brasileira, mais aprendeu nas últimas décadas foi sofrer e reduzir necessidades. No tocante à população urbana, o contraste do esfomeado pedindo comida às portas de um hipermercado, ou do trabalhador assalariado que não tem dinheiro para a sua passagem, dispensaria comentários.

Se há esta “capacidade de sofrer” e a redução das necessidades por parte do agricultor em seu trabalho há, por outro lado, uma coisa que lhe sustenta: como ele está trabalhando está “dando certo”. De alguma forma, o agricultor não tem porque se “aventurar” em novas empreitadas se o que ele está fazendo e como está fazendo, lhe dá resultados aceitáveis – ainda que este “aceitáveis”, se situe nos limites da aludida redução das necessidades. O trabalho no campo já tem os seus riscos, que estão, inclusive, fora do controle do agricultor:

¹⁷⁶ “A eficiência do campesinato está naquilo que o agrônomo francês Louis Malassis chama de sua ‘capacidade de sofrer’” (ABRAMOVAY, 1998, p. 74).

¹⁷⁷ “[...] a existência do pequeno campesinato explica-se não pela superioridade técnica da pequena produção agrícola, mas pelo fato de que os pequenos camponeses reduzem suas necessidades abaixo das necessidades dos operários assalariados e exaurem-se infinitamente mais que estes últimos” (LÊNIN *apud* ABRAMOVAY, 1998, p. 75).

¹⁷⁸ Dois padres gaúchos, missionários na Transamazônica desde o início da década de 1970, costumavam repetir a frase: “A mata embrutece”. Esta parece ser uma realidade comum, talvez não tanto pela “mata”, mas pelo sofrimento provocado pela necessidade – não raro, exagerada – da força física no trabalho.

por que criar riscos novos? Sem a garantia dos resultados, que já se obtinha, anteriormente, em caso de fracasso da novidade proposta, quem assegurará a sobrevivência da família? Não se trata de capricho ou, nas condições do agricultor, de “cabeça-dura”, mas de responsabilidade e realismo.

O atraso como ponto de partida. - A formação proposta pela Casa Familiar Rural, por meio da pedagogia da alternância está fundada na admissão tácita 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. Para a CFR o meio rural pode ser desenvolvido “nele e por ele mesmo”. Efetivamente pode ser desenvolvido em seu interior, mas não por si só. Por isso – por que o meio não pode se desenvolver por si só - a CFR é uma proposta que contém a novidade do desenvolvimento, que ainda não há no meio onde ela se instala. Isto coloca a CFR na mesma linha dos “[...] programas e projetos desenvolvidos nas áreas rurais do Brasil [que] partem de uma falsa noção do que costuma chamar-se de ‘atraso rural’ [...]”, conforme a análise de Calazans (*et al.* 1981, 164).

A Casa Familiar Rural se constitui como um serviço público produzido e prestado pela iniciativa privada com críticas ao serviço público estatal e com solicitações de ajuda estatal. Desta forma a CFR se constrói como uma crítica ao sistema educacional oficial – desde a sua primeira experiência em 1935, no povoado de *Sérignac-Péboudou*, em *Lot-et-Garone* – que é ofertado no meio rural, fazendo valer, até certo ponto, a importância da comunidade com a educação de seus jovens. Ou seja, a metodologia da pedagogia da alternância tem a intenção de inserir os pais e a comunidade neste processo de formação como co-formadores e torná-los aprendizes com a formação que os jovens recebem. O fato de a comunidade assumir a formação de seus jovens é, em tese, um avanço na conscientização e responsabilidade da

comunidade que não delegaria mais a tarefa educacional dos filhos a outrem. Mas entre pais e filhos (ou comunidade e jovens) se coloca um aspecto que ultrapassa o mero assumir dos pais. A nova orientação educacional é algo estranho, novo, na relação. A ação dos pais e da comunidade não é o mero repasse dos seus conhecimentos para os filhos. Pais e comunidade estão previstos como colaboradores-aprendizes; ao mesmo tempo em que a comunidade assume a educação de seus jovens, recebe, também, uma orientação educacional que difere da educação que eles tiveram – de escola tradicional. Os pais que tiveram acesso à escola, em seu tempo, o tiveram em uma estrutura oficial “tradicional”, o que a CFR, pela pedagogia da alternância, pretende suplantar. Assim a responsabilidade pela formação se processa associada com a responsabilidade por uma “nova educação” que é a inovação e o rompimento da cultura que a CFR encontra em cada localidade. A cultura que se encontra é a cultura do trabalho pelo mero suprimento das necessidades básicas da família fechada em si. A CFR se realiza sob esta dependência da responsabilidade dos pais e comunidade, mas e principalmente, pelo uso disso para desenvolver a novidade educacional de formar pais e filhos, uns pelos outros, na perspectiva de uma educação que os torne mais produtivos e modernos (empresariais, industriais...). A responsabilidade dos pais acaba se convertendo em responsabilidade como formandos, com seus filhos. A comunidade, neste caso, não parece ter muito a oferecer, excetuando algumas informações sobre como é que se cultivava ou se criava uma cultura ou outra e fornecendo o “campo” para a pesquisa e desenvolvimento de projetos.

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, (70% da cesta básica, apesar dos baixos investimentos públicos no setor, conforme texto abaixo sobre a importância da agricultura familiar no Brasil). A despeito 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. A Casa é “aprendiz” apenas para se apropriar dos dados da realidade (na pesquisa participativa), depois disto ela é promotora da sua concepção de desenvolvimento. Mas, dado que na realidade, interpretada como “não-boa”, já se produz com excedente – de tal forma que hoje ninguém mais precisaria passar fome –: que “desenvolvimento global do meio” se quer alcançar? Quer-se o desenvolvimento humano e o desenvolvimento de técnicas para aumentar a renda dos agricultores. Parece que a CFR

defende os dois, mas a seu modo. O desenvolvimento humano significa uma “nova cultura” para o agricultor: (1) no trato, nos processos e na comercialização da produção; (2) na sua relação com a educação, na criação de uma educação diferente da educação oferecida pelo Estado; (3) na relação com a família e com a comunidade; (4) na relação com o saber e sua aplicação no meio em que vive; (5) na sua forma de “encarar o futuro”. A relação do agricultor passa a ser estabelecida de forma mais caracterizada com o mercado através do que poderia ser denominado de “produção qualificada”. Aparentemente o importante não é a produção, mas a relação desta com o mercado e com o valor de troca que ela pode ter no mercado. O projeto de vida do jovem é o projeto que vai ser desenvolvido sob este prisma do mercado para que ele possa ter sucesso na viabilidade comercial do produto do seu trabalho. A preocupação desta formação confunde o que é importante para o mercado e o que é importante para o agricultor. Nenhum agricultor querará produzir algo que não lhe renda. O mercado é colocado, definitivamente, como aquele que pode garantir não só uma renda, mas uma renda maior, se o agricultor estiver devidamente¹⁷⁹ preparado. Naquilo que a CFR quer como desenvolvimento técnico-profissional está subentendido mais do que: plantar, colher e comercializar. A este processo se acrescentaria a transformação do produto – agregação de valor -, ou seja, a industrialização. Sob este aspecto pode-se dizer que a CFR se faz uma educação rural na pretendendo produzir uma das principais características da vida urbana no meio rural que é a industrialização. Esta parece ser uma saída para o paradoxo lógico do aumento da produção e redução de renda, percentualmente, do agricultor. O produto beneficiado recebe características como durabilidade e possibilidades de armazenamento por um período maior do que o produto *in natura*, o que proporciona a possibilidade de “segurar” o produto em períodos de super-oferta e comercializá-lo em períodos de entressafra ou escassez. Esta característica “urbana” necessitaria e criaria uma cultura e reorganizaria as características rurais mais elementares. O campo estaria composto por atividades agrícolas e industriais; quase que obrigatoriamente alguns agricultores deixariam de ser agricultores para cuidar do funcionamento da indústria. Desta forma, para fazer frente (resistência) ao atraso do campo e as mazelas que sofre por não obter-se uma lucratividade nos mesmos moldes que o meio urbano, o campo se urbanizaria. Isto não pode ser visto como algo ruim, em princípio.

¹⁷⁹ O “devidamente” significa a melhor utilidade humana “para” o mercado. Se o agricultor ganhar mais ou menos não há muita importância para o mercado, nem para a maioria das pessoas. Importa que ele “alimente o mercado” da maneira mais qualificada e rentável. Nas relações de mercado ninguém se interessa ou se empenha para que o outro ganhe mais; se este ganhar mais significar um ganho indireto ainda pode haver alguma atenção, nesta direção. A dignidade humana, sob esta perspectiva, pode ser desprezada – o que efetivamente acontece há séculos - se o capital estiver atendido em suas necessidades de acumulação, concentração, ampliação e continuidade.

Esta é uma boa estratégia para combater o êxodo rural, por exemplo. Mas acaba-se “trazendo a cidade” para o campo. O combate ao êxodo rural, que se tornou discurso comum nas manifestações de quem trata de educação rural, desde a década de 1960, é uma das metas da CFR que: “[...] contribui para a redução do êxodo rural” (GILLY, Manual, Nº. 1, p. 10). Mas o combate ao êxodo rural é algo questionável. 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 quereriam 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”.

Neste processo de agregação de valor, ainda que se apregoe o desenvolvimento do meio rural – o que aconteceria sob algum aspecto, obrigatoriamente – subjaz uma intenção não manifesta explicitamente que é a circulação de mercadorias. Levando-se em conta que o que “dá vida” ao capitalismo atual é a circulação, não a produção, basicamente, a agregação de valor ao produto primário facilita a (disponibilidade de) venalidade da produção.

Mecanismos de resistência: a saída para dentro! – 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 existente, 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-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. Mas não se faz o questionamento ao que se pretende. O questionamento estabelecido é sobre a melhor forma de adaptação àquilo que é realidade dos outros. A realidade externa ao mundo rural – a realidade urbana e empresarial - já determina relações no campo, como as relações em todos os campos do existir humano em nível macro e em nível micro. O que se pode ainda considerar é que, pela ação da CFR e da pedagogia da alternância, haja uma pretensão de determinação da vida dos agricultores, naquilo que se refere quase que exclusivamente ao campo da produção. Isto seria muito importante, não fosse o fato de que, pela CFR e pela pedagogia da alternância, estes indivíduos buscam orientar suas vidas por uma outra realidade cujos efeitos para si como seres humanos livres e autônomos não são nem colocados em pauta. O mal não está em orientar-se por uma realidade diferente para construir as suas vidas, mas em orientar-se por aquilo que já é danoso para a sua existência. Cito o trecho de uma tese (Antulio José de Azevedo)¹⁸⁰ sobre pedagogia da alternância:

Dois fatores extremamente relevantes contribuíram para que optássemos pela realização de nosso trabalho acadêmico sobre o projeto pedagógico de formação de técnicos agropecuários em alternância. Em termos de capacitação de profissionais para o setor agrícola, a qualificação de técnicos é prioridade em relação ao preparo de outros tipos de mão-de-obra. A agricultura nacional, principalmente a empresa familiar agrícola, enfrenta sérias dificuldades para alcançar a auto-suficiência econômico-financeira e para adequar-se às exigências da economia de mercado. As principais causas das dificuldades enfrentadas pela agricultura brasileira são: o atraso tecnológico com que o processo de produção é desenvolvido e a ausência de uma gestão científica na empresa agrícola. Entretanto, a eliminação de tais causas requer certa competência profissional do produtor ou empresário rural, competência esta que somente é possível de ser adquirida através do acesso e participação de um processo regular de escolaridade tecnológica adequada, e não apenas por meio do treinamento na execução algumas técnicas. Por outro lado, em razão do grau de complexidade das situações e dos problemas a serem resolvidos no modo de produção, não é necessário que este agricultor venha a qualificar-se em cursos de nível superior. Portanto, a formação técnica em nível médio é um requisito imprescindível para que o agricultor familiar reverta a difícil situação em que sobrevive atualmente.

¹⁸⁰ Disponível em: <<http://www.pedagogia.hpg.ig.com.br/prefacio.html>>, acessado em 26 de abril de 2003.

O autor caracteriza a situação rural como uma realidade de atraso tecnológico e de ausência de gestão científica na “empresa agrícola”. Ou seja: o olhar que se volta para analisar o campo é o olhar do capitalista cuja pretensão é fazer com que o agricultor “reverta a difícil situação em que sobrevive atualmente” a partir da produção. Mas a produção não é um problema, apenas, ela é um sucesso, malgrado a brutalidade do trabalho braçal do agricultor e de sua família. O olhar do capitalista é também um olhar que silencia, neste caso, o agricultor: foi silenciado porque é um atrasado. “O ‘atraso rural é, também uma concepção etnocêntrica, pois parte de valores da pessoa que julga” (CALAZANS *et al.*, 1981, p. 164).

Entre ser desumanizado e rico e desumanizado pobre há muita diferença, mas a desgraça da desumanização permanece em ambas as situações. Para Adorno (*op. cit.* 145): “A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada [...]”. As pessoas se esmeram “até a última gota” para se adaptarem à realidade, deixando, inclusive de perceber que sua realidade pode ser maior e melhor do que aquilo que se apresenta, de forma sedutora. Poderia afirmar com Santos (*op. cit.*, p. 39) que, mesmo no meio rural:

Os instrumentos com que contamos hoje já bastam para produzir uma nova ordem mundial que seja humana. As tecnologias à disposição são acessíveis e não escravizam o homem como antigamente. Ao contrário, o libertam. Está tudo aí. Temos tudo na mão para fazer um mundo gostoso.

O campo já dá mostras de que é possível produzir, e produzir bem, mesmo sob as condições a que está relegado no atendimento de políticas públicas e investimentos para a produção. Não obstante, o desenvolvimento significa produzir mais, relegando-se algumas reivindicações que poderiam ser feitas ao poder público em nível de políticas públicas (melhor atendimento de saúde, ou estrada, por exemplo). O campo hoje necessita muito mais de condições de vida (estrada, saúde, educação, acesso às novas tecnologias da informação...) do que produzir mais. As pessoas nem se apercebem que a sua produção não lhes garante, não lhes trás o retorno no atendimento de necessidades básicas. Há situações em que as pessoas produzem mas não consomem o que produzem; às vezes, são obrigadas a vender tudo; em outras situações elas produzem o que não é consumível, ou tudo o que poderiam produzir e consumir:

O que nós queremos hoje: produzir o sustento ou produzir o desenvolvimento? A CFR deveria estar interessada, em primeiro lugar, em que os agricultores produzissem o seu sustento: o desenvolvimento é, em primeiro lugar, ter o que comer. Não é possível que uma Casa Familiar Rural esteja em uma comunidade ensinando a plantar e cuidar da criação para alunos que só produzem farinha e compram cheiro verde, carne, arroz e feijão na feira (Diário de Campo, p. 275)...

Alguma independência que as pessoas poderiam ter no meio rural - a de produzir seu próprio alimento - foi substituída pela produção meramente comercial, de tal forma que a produção de cacau deve ser equivalente a uma quantidade de dinheiro suficiente para que se possa comprar os alimentos necessários para a vida do agricultor. Isto torna o agricultor um trabalhador cada vez mais inserido na estrutura dominante do mercado, no interior do qual o produto de seu trabalho não representa a sua alimentação básica, a não ser de forma indireta. A alienação do produto do seu trabalho é uma necessidade para a manutenção da sua vida. Assim a vida do agricultor é também desenraizada na medida em que o campo não produz o que pode, mas o que “deve”, aquilo que é ditado pelas leis da troca. O produto do agricultor assume a quase totalidade das características do valor de troca. Em alguns casos o produto da lavoura não tem nenhuma característica (primária, ou direta) de valor de uso para quem o produz. Esta é a realidade do trabalho do trabalhador urbano, desde as primeiras experiências de venda do trabalho (da força de trabalho). A dependência do campo já é tão grande que, no meio rural, as pessoas consomem enlatados (feijão, sucos, açúcar, batatas, trigo, doces em geral etc.) oriundos de outros países, ou produzidos na cidade, pela industrialização. Em certos setores (macarrão, por exemplo) a cidade alimenta o campo com os produtos do campo. A agregação de valor ao trigo e à sêmola poderia ser feita em indústrias de transformação no campo, mas talvez isto apenas significasse uma re-locação geográfica da fábrica; a estrutura não divergiria em quase nada. Por outro lado, as pessoas desprezam saberes (saber fazer macarrão) porque “não compensa” a mão-de-obra para o uso. O desenvolvimento rural passa a significar utilidade mercadológica para o recebimento de dinheiro (que pode se tornar capital) para repor e reinvestir a força de trabalho. Este desenvolvimento demonstra que a produção e acessibilidade de venda do produto são mais importantes do que o sustento das pessoas. Em algumas situações é possível constatar até uma insuficiência calórica na alimentação consumida pelos agricultores que produzem alimentos para o comércio. Na verdade as pessoas se rendem à produção para ter mais, sem nem conseguir aproveitar o que ganham:

O agricultor quer a capitalização; tudo o que ele produz tem que produzir mais e com mais preço; tudo o que produz é para vender; é capaz de morar numa casa velha “caindo os pedaços” e ter mais de 500 cabeças de gado no pasto. [...]

Que desenvolvimento é este que as pessoas ganham muito dinheiro e apenas usam ele, de novo, para novo investimento, sem melhorar em nada nem a sua alimentação?

As pessoas se matam para conseguir dinheiro para se matar de novo (*ibidem*, p. 275)...

Seria um erro dizer que não há necessidade de desenvolver e implementar novas tecnologias no campo, mas o discurso das novas tecnologias e modernização do campo

valoriza a produção, novamente, encobrendo a realidade das condições de vida das pessoas. A realidade do município de Medicilândia, não faz justiça a sua grande produção agropecuária. Sob esta perspectiva a realidade não deixa espaço para a construção “da vida”, mas só de uma realidade diferente em números da produção. A resistência estabelecida pela CFR carece de orientação e sua crítica, com todos os acertos que efetivamente têm, se funda em princípios idênticos aos que já estão presentes na sua própria realidade. Poder-se-ia dizer que a liberdade dos agricultores, neste caso, é a liberdade de escolher uma nova heteronomia, em se considerando a afirmação, também de Adorno (1996, p. 393):

O campo foi conquistado espiritualmente pela indústria cultural. No entanto, o ‘*a priori*’ do conceito de formação propriamente burguês, a autonomia, não teve tempo algum de constituir-se e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra. No lugar da autoridade da Bíblia, se instaura a do domínio dos esportes, da televisão e das “histórias reais”, que se apóiam na pretensão de literalidade e de facticidade aquém da imaginação produtiva.

Uma realidade pela outra significa, ainda, quer não houve uma evolução humana que ultrapasse a *mimese*. Os fundamentos de uma e de outra realidade - da atual e da que se quer alcançar – poderia demonstrar a semelhança entre ambas e se detectaria apenas a falta de atualização da realidade que se vive, a exemplo dos diversos programas de computador que são lançados ano após ano com atualizações: o programa é o mesmo, não mudam nem as “teclas de atalho”. Isso conduz a uma interpretação de que com todo o aparato da CFR e da pedagogia da alternância mantêm-se uma perspectiva de futuro igual ao presente, sem utopias.

O desenvolvimento como adaptação ao que existe como se fosse uma situação melhor envolve, efetivamente, possibilidades de progresso. O óbvio é que qualquer desenvolvimento é assim caracterizado porque há um ponto de referência. Se um agricultor investe e consegue produzir mais e melhor sem gastar mais, isto é um indicativo de desenvolvimento, em relação a uma situação anterior de pouca produção e muito custo (físico e financeiro). Mas quando se aumenta a produção, com um custo inferior ou semelhante a um passado recente e se obtêm, proporcionalmente, um valor menor então há sinais de desenvolvimento e de retrocesso.

Todo desenvolvimento tem um ponto de referência para ser avaliado, como para ser construído. Tomar uma realidade como parâmetro para outra não é só ter um “norte” para se orientar: representa certo primitivismo tanto pela reprodução mimética, quanto pela não criação do novo a partir do existente. A simplicidade da substituição de uma coisa pela outra – que chega às raias da pobreza humana - não chega a representar desenvolvimento quando se

trata de adultos¹⁸¹ e de educação. A vida no campo passaria a ser determinada por outrem (heteronomia) e não pelos próprios “sujeitos” e esta determinação demonstra que a formação integral, no campo humano ou no campo técnico-profissional, estão a serviço de algo que não de si mesmo. A formação integral humana pode ser considerada como fim ou como serviço para algo. A formação integral humana para o mercado capitalista atual se configura como uma formação integral humana, mas o humano não é a finalidade. A realidade tomada como mestra da formação também determina a integralidade da formação. A realidade do aluno acaba sendo colocada como barreira para um outro desenvolvimento possível, que poderia ser gerado pela ampliação do conhecimento. A educação de acordo com a realidade é miserável; torna-se empobrecida pela redução à realidade e, esta, não se tem a pretensão de transformar significativamente. Em muitos aspectos o significado é o mesmo : produzir coisas para se ter lucro; as mudanças são apenas “atualizações” da estrutura existente. A realidade em que vivem os alunos não foi construída por eles e a que “estão” (propositadamente considero um “sujeito não identificado”) querendo construir, pelos alunos, família e comunidade, já está sob a orientação externa – do mito do sucesso no mercado: mantêm-se a heteronomia.

Qualquer realidade (pseudoconcreta: “O todo é o não-verdadeiro” (ADORNO, 1992, p. 30)) como parâmetro definidor reduz o sentido da educação. A educação para o desenvolvimento que se pauta pela realidade seria, também, a educação que toma a realidade como ponto de partida para superá-la, se o atraso for real. Tomar uma outra realidade injusta, como a realidade de atraso, é a miserabilidade da educação que “[...] se desentendeu dos fins e de sua função real [...]” (ADORNO, 1996, p. 391) e se produz como educação sem ser, totalmente, a educação, por isto os objetivos de qualquer que seja a “integralidade” sucumbe por que a educação não se efetiva como totalidade concreta, mas como totalidade determinada. O desenvolvimento pressupõe liberdade. A adaptação a uma realidade, ainda que represente algum – ou muito – progresso, também significa não-progresso ao limitar suas realizações ao dado. Adaptação também significa imitação, *mimesis*, e não-evolução do pensamento: o pensamento não precisa exercer a sua atividade humana e humanizadora para a imitação; mesmo que a *mimesis* necessite do pensamento não há grandes exigências para a reprodução. A CFR é um antiintelectualismo.

¹⁸¹ Para a criança (que representa ainda um estado de minoridade) a imitação de comportamentos representa um primeiro fator de desenvolvimento, mas a imitação é superada pelos comportamentos cada vez mais “originais”, na medida em que cresce e supera o estado de *infans* (FARIA, 1955).

Elementos para o humano. – A Casa Familiar Rural é um feixe de possibilidades, mas busca a emancipação humana quase que exclusivamente em aspectos financeiros e materiais, priorizando a formação profissional, denominada “formação integral técnico-profissional”, e relegando quase ao acaso e à espontaneidade o que se poderia qualificar como “formação integral humana”. Quando se trata de formação como apropriação subjetiva da cultura (ADORNO, 1996, p. 388), na CFR, chega-se a rechaçar a cultura, reduzindo-se à apropriação do meramente necessário para o trabalho agro-pecuário. Ali se consegue separar, da cultura, o que serve e o que não serve para o agricultor. Cito a fala de uma assessora, em uma etapa da Formação Inicial de monitores (Diário de campo, p. 272):

A interdisciplinaridade é simplicidade, o mais simples; interdisciplinaridade não precisa discutir aquilo que a gente não precisa; o objetivo maior da CFR é formar o agricultor e pra isso ele não precisa de muita teoria e de conteúdos que ele nunca mais vai ver na sua vida; o aluno não tem que saber e ficar decorando fórmulas e regras; tem muita coisa inútil que se vê na escola, que não servem pra mais nada depois que o jovem sai da escola; nós temos que ensinar aquilo que vai fazer do jovem um agricultor; a interdisciplinaridade é o simples, o mais simples;

Temos que formar o jovem para o mercado e o mercado exige muito, hoje.

O que é o mercado? O mercado é o chão onde o agricultor pisa, ele tira todo o seu sustento do lote: não existe mercado...

É difícil se supor que se tenha bons empreendedores rurais, se estes não “dominarem” a cultura para além da produção rural. Formar o agricultor, de fato, não se precisa de muita coisa, nem de escola, por exemplo. O agricultor não é um produto da educação, muito menos da educação escolar. Há milhares de famílias de agricultores pelo país inteiro que não têm escola, nunca tiveram, mas isto não impediu que eles se tornassem agricultores. O mercado é tão exigente que cobra do agricultor, mesmo daquele que não se interesse pelas tendências empresariais, precisa saber mais do que aquilo que precisa para ser agricultor. O princípio da verdade útil empobrece a humanidade do agricultor.

Desde o princípio, tem-se reprovado, e com razão, o pragmatismo norte-americano que, ao proclamar como critério de conhecimento a utilidade prática deste, compromete-o com a situação existente; pois de nenhum outro modo pode demonstrar-se o seu efeito prático, útil, do conhecimento. Mas se, no final, a teoria – para a qual está em jogo a totalidade, se ela não for inútil – ficar amarrada ao seu efeito útil aqui e agora, acontecer-lhe-á o mesmo, apesar da crença de que ela escapa à imanência do sistema. [...] Que “toda teoria é cinzenta”, Goethe faz Mefistófeles pregar ao estudante ao qual conduz pelo nariz; esta frase era ideologia já desde o princípio; foi também engano, já que não é tão verde a árvore da vida plantada pelos práticos, e que o diabo logo compara com o ouro; o gris da teoria, por seu lado, é função do caráter desqualificado da vida. Não deve existir nada que não se possa pegar; nem o pensamento (ADORNO, 1995a, 202-1).

Se a humanidade buscasse a sua realização, principalmente quando se propala a “formação integral humana”, não negligenciaria nem um só aspecto da cultura, por mais

insignificante que parecesse. A imagem da condução do aluno pelo nariz é a metáfora cabível para uma educação que se resume à prática utilitária da humanidade. Não é necessário nem recorrer à humanidade: o próprio mercado não admite “pessoas de um único fazer”. O mercado tem a sua exigência de cultura, por mais direcionada e obtusa que seja. Na pragmaticidade exagerada e cega da CFR se aniquila a possibilidade da humanidade em vias de esclarecimento. Mas humanidade não é tomada como problemática. Compreende-se as pessoas apenas como seres que devem viver (sobreviver) da forma mais adaptada à tecnologia e produtividade, produzindo o sistema que lhes obriga a relegar a sua humanidade, o que reforça o que lhes corrompe. De certa forma quer-se fazer do homem um ser útil para outrem¹⁸². Estabelecem-se dicotomias, como o útil e o inútil, que destroem a possibilidade de ver a realidade como um todo; a incapacidade para a compreensão da unidade teoria-práxis é o primeiro dano, quando se admite que há que se fazer algo. “Às vezes, a melhor coisa para se fazer é não fazer nada¹⁸³”; o pensar é banido como anátema da existência socialmente necessária. Não há como estabelecer uma resistência correta sem a produção, verdadeiramente racional, da realidade na qual se está vivendo. O exagero do fazer exclui a necessidade do pensamento, mas coloca as pessoas na execução do pensamento de outrem, ainda que elas não se apercebam; não devem perceber que outros pensam e produzem a sua pseudo-necessidade do fazer e o seu fazer.

O problema que a CFR quer resolver não é o da humanidade, mas da qualificação do agricultor para o mercado consumidor e a sua fixação no campo – para evitar o êxodo rural. A formação integral humana se converte, na prática, em formação humana para servir aos ditames do capital; a humanidade é reduzida a meio. Para a CFR a realidade já está dada “lá fora do meio rural”, cabendo às pessoas – e se está tratando de agricultores – buscar o máximo de excelência para se adaptar a este dado. “Os principais impactos dessa concepção de mundo – ideológica – na formação dos indivíduos em geral [...] são a ‘impossibilidade da educação’ (no sentido da *Bildung*) e a ‘suficiência do treinamento’” (SOBREIRA, 1998, p. 196).

Apesar de anunciar a superação do tecnicismo da profissionalização por meio da formação integral humana e técnico-profissional, a CFR se caracteriza como formação profissional e não manifesta quase nada de formação humana além daquilo que

¹⁸² Freud (1992, p. 639-40) já apontava esta situação de desumanidade de umas pessoas se valerem de outras: “[...] individualmente, um homem pode, ele próprio, vir a funcionar como riqueza em relação a outro homem, na medida em que a outra pessoa faz uso de sua capacidade de trabalho ou o escolhe como objeto sexual”. Na CFR as pessoas seriam preparadas para serem bem “usadas”.

¹⁸³ Fala de um dos personagens da série norte-americana “CSI – Investigação criminal”, apresentado pela Rede Record de Televisão, em dezembro de 2005.

“naturalmente” poderia acontecer em um agrupamento de pessoas que convivem por alguns dias.

Não há possibilidade de educação sem que em seu desenvolvimento não se encontre uma formação humana. Toda e qualquer educação é, manifesta e realiza uma formação humana, daí que, se em uma proposta de educação aparece a intenção clara de formação humana pode-se estar diante de uma oposição à formação tecnicista, ou como uma separação – teórica – do que se convencionou separar como: ciências humanas, ciências exatas, ciências biológicas, ciências econômicas etc. Mas nenhuma destas diferentes denominações – corretas - das ciências, excluem a formação humana; todas pretendem formar o humano, ainda que sob a sua perspectiva, ou utilidade, específica de atuação. O humano faz e pertence a este processo do início ao fim.

Nos objetivos de formação integral humana e formação integral técnico-profissional, da Casa Familiar Rural (cf. GILLY, Manual Nº. 1, p. 11), pode-se reconhecer uma intenção de superar a cisão criada entre “humanidades” e “ciências exatas”. Sob a proposta de uma formação que contemple estes dois campos do existir humano e social subjaz a compreensão de que a separação não é boa e que deve ser superada; por outro lado, mantêm-se a cisão quando a CFR reconhece a necessidade de uma formação sob os dois vieses como dois objetivos separados. A formação sob dois aspectos continua cindida. Mais grave é que, ao não perceber uma caracterização programática sobre a “formação integral humana”, pode-se subentender: (1) que estaria contemplada, a humanidade, no aspecto técnico-profissional; ou – quem sabe? – (2) na simples convivência proporcionada pelo período alternância na CFR – ainda que nenhuma convivência humana seja simples e a CFR seja exemplar neste aspecto.

A educação humanista e a educação tecnicista foram histórica e pedagogicamente estabelecidas como pólos opostos. Para a primeira, uma crítica comum, sempre foi a de falta de utilidade para a vida profissional, ou seja, para o mercado de trabalho. No aspecto científico a crítica era a de falta de precisão; enquanto que, contra a educação tecnicista, sempre se apontou o exagero racional, burocrático e impessoal, como algo a ser combatido.

O humanismo sempre manifestou interesse pelo espírito e pela boa formação para a convivência incluindo-se, aqui, desde a vestimenta, linguajar e boas maneiras, até a erudição e civilidade nas discussões de idéias.

[...] ‘humanismo’ [originariamente] significa a procura de uma imagem de homem e da cultura, em contraposição às concepções predominantemente teológicas da Idade Média e ao espírito autoritário delas decorrente. Embora não signifique que a Renascença seja irreligiosa [...] há um esforço para superar o teocentrismo, enfatizando os valores antropocêntricos, propriamente humanos, mais terrenos. [...]

O retorno às fontes da cultura greco-latina, sem a intermediação dos comentadores medievais, é um procedimento que visa também a secularização do saber, isto é, a desvesti-lo da parcialidade religiosa, para torna-lo mais propriamente humano. Procura-se com isso formar o espírito do homem culto mundano, o gentil-homem. [...]

O olhar do homem desvia-se do céu para a terra, ocupando-se mais com as questões do cotidiano. A curiosidade é aguçada para a observação direta dos fatos, com redobrado interesse pelo corpo e pela natureza circundante. [...]

Ainda quando persistem assuntos religiosos, a visão é humanista, prevalecendo os temas tipicamente burgueses. [...]

Por fim, acentua-se na Renascença a busca da individualidade, caracterizada pela confiança na razão de cada um para estabelecer seus próprios caminhos. O espírito de liberdade e crítica opõe-se ao princípio da autoridade (ARANHA, 2003, p.86-7).

A pretensão era a construção da cultura no seu sentido mais amplo, sem importar muito a “utilidade, ou a pragmaticidade” disso; supunha-se que isto faria das pessoas seres civilizados para a vida em sociedade.

A cultura universal pode ser expressa na palavra ‘*humanitas*’ – no sentido literal de humanidade e, mais propriamente, de educação, cultura do espírito -, equivalente à ‘*paideia*’ grega. Distingue-se desta, no entanto, por se tratar de uma cultura predominantemente humanística e sobretudo cosmopolita e universal, buscando aquilo que caracteriza o homem, em todos os tempos e lugares. Essa concepção, muito valorizada por Cícero, não se restringe ao ideal do sábio, muitas vezes inalcançável, mas se estende à formação do homem virtuoso, como ser de moral, político e literário.

Com o tempo, a ‘*humanitas*’ degenera, restringindo-se [...] ao estudo das letras e descuidando-se das ciências (ARANHA, 2003, p.62).

Este “descuido com as ciências” empobreceu o sentido da educação humanista e fez surgir, dentre outras reações, o tecnicismo.

Para a educação tecnicista: “A escola deveria ser produtiva, racional e organizada e formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho. Para tanto, à imagem da empresa, a escola deveria apresentar uma produtividade eficiente e eficaz” (FUSARI, 1992, p. 13-27).

É, também, uma crítica freqüente, a associação da escola humanista como “escola tradicional” e isto vale na acepção de “tradicional”, tanto no sentido cronológico, quanto ideológico.

A escola tradicional no século XX tem sofrido inúmeras críticas de enfoques diversificados. Entre essas, a partir da década de 60, surgem propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria mais eficaz caso adotasse o modelo empresarial. No modelo citado, há uma nítida preocupação com a transmissão do saber científico exigido pela moderna tecnologia (MATTOS, 2005)¹⁸⁴.

¹⁸⁴ Na seqüência autora ainda faz a observação de que “no Brasil nunca houve de fato plena implantação de reformas de tendência tecnicista, devido ao fato dos professores estarem imbuídos ou da tendência tradicional ou das idéias escola-novistas”.

No Brasil, a frustração com a escola nova e seus ideais, suscita o crescimento e influência do tecnicismo norte-americano, principalmente nas décadas de 1960 e 1970 (ditadura militar), que seria determinante para toda a educação ulterior.

[...] a tendência ‘tecnicista’, de influência norte-americana, cuja proposta consiste em: planejamento e organização racional da atividade pedagógica; operacionalização dos objetivos; parcelamento do trabalho, com a especialização das funções; incentivo à utilização de várias técnicas e instrumentos, como instrução programada, ensino por computador, máquinas de ensinar, telensino, procurando tornar a aprendizagem ‘mais objetiva’.

Como todo processo em que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de ‘planejar, organizar, dirigir’ e ‘controlar’, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho [...]. Assim os teóricos são responsáveis pelo planejamento e controle, o diretor da escola é o intermediário entre eles e os professores, agora reduzidos a simples executores. Com isso, o plano pedagógico se submete ao administrativo (ARANHA, 2003, p. 183).

Esta “racionalidade”, apropriada do sistema industrial-empresarial, imprimida na educação, se manifesta não só na prática administrativa escolar, mas também no trabalho com conteúdos em sala de aula e se ampliou tornando-se estrutura de consciência das pessoas. O tecnicismo, que não é uma característica apenas da educação, mas da sociedade – e é possível afirmar que se tornou uma hegemonia cultural – rege o existir das pessoas, mesmo sem a sua percepção. A racionalidade técnica tornou-se o *modus operandi* social. Adorno (1994, p. 69) faz uma observação, para que se evite uma condenação ideológica da técnica: “Não é a técnica o elemento funesto, mas o seu enredamento nas relações sociais, nas quais ele se encontra envolvida”. Assim, o tecnicismo, seria mais a hegemonia, o exagero, do emprego da técnica (aspecto ideológico) do que a técnica, propriamente. Quando a técnica foi elevada à única forma de “viver a vida humana”, não foi um exagero dela, mas daqueles que pouco esclarecidos – ou mal-intencionados - sobre a vida e a dignidade humana, quiseram submeter a humanidade ao seu produto, e o conseguiram. O mal da técnica é o seu uso ideológico. Seria possível afirmar que a técnica é uma necessidade mesmo em uma sociedade emancipada, esclarecida e racional. Mas deve-se fazer a ressalva de que nem toda técnica é, na perspectiva desta sociedade, algo benéfico¹⁸⁵. Os resultados da ciência não são neutros. O tecnicismo tem a sua racionalidade, mas também a sua intencionalidade.

O tecnicismo, na educação, também significa ideológica e historicamente desprezo contra o que há de humano, nos que estão envolvidos com educação.

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis,

¹⁸⁵ A bomba atômica é uma demonstração maiúscula da técnica e do avanço do conhecimento e manipulação das coisas pelo homem. É, também, desnecessidade e uma afronta em uma sociedade digna do homem.

com as correspondentes conseqüências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao ‘véu tecnológico’. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. [...] No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. [...] Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, elas precisam aplicá-las aos meios (ADORNO, 1995, p. 132-3).

Alguns depoimentos de pessoas que trabalham em algum setor com alto emprego de tecnologia chegam a afirmar que o computador, a câmera, ou a máquina com que trabalham, têm “vida própria”, como se tivessem autonomia, inclusive a ponto de “lhes dizer algo”. Outras pessoas, verdadeiramente, adoram (idolotram) e se submetem ao celular, ou ao computador. Para outros o seu automóvel merece mais atenção do que as pessoas com quem convivem (e que prometeram amar na saúde e na doença, na alegria e na tristeza, por todos os dias de suas vidas!).

Esta personificação daquilo que não é – e nunca será – pessoa, de alguma forma, se manifesta como “válvula de escape” pela incapacidade de reconhecer a humanidade no semelhante. Quando a maquinaria assumiu um avolumado papel na produção fez-se também entender que ela era mais importante do que as pessoas, de tal forma que se demitem pais e mães (arrimo) de família, mas não se desfaz de uma máquina, nem se impede de adquirir uma máquina mais moderna. O aumento de quantidade de empregados humanos é menos importante do que o aumento da produtividade. A segurança oferecida pela máquina não encontra na mão-de-obra humana. Para o capitalismo nacional parece que ainda importa mais a segurança na produção de quantidade. O “lógico” é que se prefira a máquina¹⁸⁶.

As observações de Adorno, no trecho acima, vão além desta superficialidade. A preferência exagerada pela técnica se converte em fetiche, que esconde as profundezas de um desprezo pelo outro ser humano. A incapacidade de amar não é um defeito, própria e primeiramente, das pessoas, que jamais admitirão no estado em que se encontram que sejam

¹⁸⁶ O pudor que poderia se manifestar, por causa das demissões e desmerecimento pelas pessoas, é substituído pelo discurso da lógica, ou seja, do óbvio: não se troca o seguro pelo relativo, como não se abre mão da exatidão pela incógnita. Friedman (1984, p. 95-100), reconhecidamente um neoliberal, admite que investir em “capital humano” (treinamento), ou em capital físico (maquinaria) são formas análogas de investimento, com a diferença que no investimento em maquinaria há menos risco e a produtividade é mais segura; investir em capital humano significa correr riscos, mas o retorno seria maior. “Entretanto, há considerável evidência empírica de que a taxa de retorno sobre o investimento em treinamento é muito mais alta do que sobre o investimento em capital físico. Essa diferença sugere a existência de subinvestimento no capital humano” (*ibidem*, p. 96).

incapazes¹⁸⁷. A ausência de amor, entre as pessoas, é uma característica subjacente e necessária ao sistema, por isto, produzida por ele. Este amor para com as outras pessoas, negado de forma consciente, ou não-consciente, não é um amor inexistente. Ele existe e necessita manifestar-se e se manifesta, diria, de forma patológica, no endeusamento da técnica. “A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, elas [as pessoas] precisam aplicá-las aos meios”, ou seja, o que acontece é um redirecionamento do amor e, na expressão: “que de alguma maneira sobrevive”, reconhece que, este amor, não inexistente, mas não se sabe como, sobrevive e precisa ser manifestado. Por obra e graça da ideologia reinante, que não pode defender a humanidade, a afetividade é canalizada e transformada neste fetiche.

Formação e semiformação. - A fala, já citada acima, da assessora da ARCAFAR N/NE, durante uma etapa da Formação Inicial dos monitores de que:

[...] o objetivo maior da CFR é formar o agricultor e pra isso ele não precisa de muita teoria e de conteúdos que ele nunca mais vai ver na sua vida; o aluno não tem que saber e ficar decorando fórmulas e regras; tem muita coisa inútil que se vê na escola, que não servem pra mais nada depois que o jovem sai da escola; nós temos que ensinar aquilo que vai fazer do jovem um agricultor (Diário de Campo, p. 272).

Reflete mais do que um excesso de sinceridade, atribuída por Adorno (1992, p. 24) ao erro. Se se pode perceber uma intenção reta de formar o agricultor naquilo que, exclusivamente, lhe serve para o ofício de agricultor, também se encontra um rechaço, um desprezo, pela cultura da qual a CFR é tributária. O que a CFR quer ensinar e implementar; as bases onde ela se sustenta – por mais desconhecidas e confusas que sejam –; o mercado no qual ela está e para o qual ela quer preparar os jovens; o mundo, em geral, de onde ela vem e no qual ela se insere são produtos da cultura. A seletividade de conteúdos, sob a ideologia implícita na fala acima, pode até proceder de alguém que tenha a reta intenção de formar integralmente o jovem, profissional e humanamente. Mas não o faz porque despreza precisamente aquilo que é negado ao homem do campo, desde os primórdios da insuperada separação entre campo e cidade. O que falta ao homem do campo nem é tanto o dinheiro.

Em uma avaliação na CFR MDC, se discutia a penúria financeira da organização. Tratou-se de várias dívidas; gastos necessários para os quais não havia dinheiro. Chegou-se a

¹⁸⁷ Adorno (1995, p. 134) afirma: “Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar”.

propor a cobrança de dinheiro para os pesquisadores que fossem à Casa Familiar Rural¹⁸⁸.

Destaco algumas falas (Diário de Campo, p. 226; 8; 32):

- A falta de recursos é o principal problema;
- O problema central, que vai resolver todos os problemas, ou vai ajudar para resolver todos os problemas são as finanças. ‘Não se faz nada sem dinheiro, nós tamo vendo isso na realidade!’
- Se colocar outra turma tem o problema da falta de dinheiro e não dá mais para começar uma turma para fechar depois de um mês. Isso já aconteceu e não dá bom resultado, foi ruim para todo mundo;
- O dinheiro é o principal de tudo, até para trazer as famílias precisa de dinheiro: não dá mais para pedir que os pais tragam a comida de casa para as reuniões e encontros. Isso é coisa do passado, hoje não as coisas não funcionam mais assim. Só a igreja ainda consegue fazer almoço comunitário. Nós precisamos comprar comida para as famílias.

A crença e a dependência do fator dinheiro chega ao exagero. Que todos os problemas sejam resolvidos com o dinheiro coloca os locutores em uma condição até contrária para quem defende a formação humana. Este é um espírito socialmente reinante, do qual não se pode escapar, nem crer que ele desapareça por força de discursos. Mas ele não é o único verdadeiro, nem é todo verdadeiro. Um dos participantes, que demonstrava desgosto com aquelas falas, sentenciou o fechamento da CFR MDC:

- Se a CFR de Medicilândia é um problema, e o problema é a falta de dinheiro, então vamos fechar, já que a gente não consegue mais dinheiro de nenhuma fonte!
- Se fecharmos esta Casa, vamos nos livrar de um problema, mas vamos perder para os nossos adversários;

A fala foi uma provocação para que os presentes se apercebessem do exagero. A proposição do fechamento não foi retórica: se conduziria, de fato, a reunião para este fim, caso as discussões não tomassem outro rumo. Outras falas expuseram outras “leituras” sobre a mesma situação:

- Tem muita desmotivação;
- Nosso problema é a política interna [eu não entendi bem esta expressão, mais tarde eu vim saber que era a questão político-eleitoral, no PT, para prefeito em 2004. A questão não era propriamente interna ao CA: é interna do PT, interferindo no CA, que já foi visto como uma possibilidade de projeção política. Pela avaliação se verá que o CA já não significa muito!];
- As famílias não têm sido chamadas a participar da CFR, tal como aquilo que é proposto nos documentos e que deveria estar no espírito da Casa;
- O dinheiro não é tudo, muito menos o mais importante aqui;

¹⁸⁸ Eu achei estranha demais aquela situação. Lembrei dos antropólogos que levavam – alguns ainda levam – presentes para as pessoas, famílias ou comunidades com as quais pesquisam, mas não aceitei e fiz o seguinte discurso: “Reduzir todos os problemas à questão do dinheiro começa a transformar a CFR numa escola pior do que a escola oficial, que vocês gostam de criticar: do que nós podemos nos orgulhar na CFR? Não é da questão familiar? Porque ninguém levantou a questão da ausência das famílias na CFR? Desde março deste ano eu venho acompanhando a CFR de Medicilândia: até agora não vi nenhuma movimentação para trazer as famílias aqui... e elas não vieram, também!”. Outro participante falou: “Qualquer um pode falar, criticar ou sugerir na CFR, mesmo que não tenha dinheiro”.

- Nós podemos até resolver o problema do dinheiro, isso não é tão difícil assim. Se os problemas continuarem, a gente vai “botar a culpa” no quê?
- A questão hoje é: a CFR de Medicilândia está respondendo aos seus objetivos e demandas? Precisamos avaliar isso para prosseguir!
- A primeira coisa a fazer é trazer as famílias: “nóis não vamos continuar mais nada sem as famílias aqui dentro, se preocupando e vendo a realidade na pele”;
- Não dá para aceitar uma CFR sem um pé de cebola plantado: “eu fico doente!”
- Uma “hortinha” com umas verduras pra comer todos os dias: isso não é uma coisa que precisa tanto de dinheiro, é só cuidar: nós temos tudo (*ibidem*, p. 227; 9; 31).

Problemas como desmotivação, influência externas mais importantes do que o cumprimento daquilo que a CFR se propõe, ausência das famílias na organização que é familiar, falta de empenho para produzir uma horta, em uma escola de formação agrícola, demonstram, cabalmente, que o dinheiro não é o problema, quando muito uma boa desculpa. Se esta avaliação fosse feita, fosse transposta para a realidade das famílias, talvez se pudesse constatar muitas coisas semelhantes. Há, na implementação de uma CFR uma consciência de que o “dinheiro” (ou a escassez deste) não é o maior problema. A Casa Familiar Rural se propõe a criar uma nova cultura, reduzida, é verdade, mas é uma nova cultura, porque a cultura existente pré-CFR não está produzindo o desenvolvimento, na leitura dos documentos da CFR e pedagogia da alternância. O problema é que a nova cultura também parece anti-cultura quando se percebe que conteúdos da cultura geral são desprezados em nome da formação do agricultor. O argumento da existência de conteúdos disciplinares que nunca mais se precisará fora da escola, pode até ter procedência para quem, no futuro, seguir uma ou outra profissão, por um lado; por outro o discurso cai por terra se se admitir a liberdade do jovem que acessa a CFR caso ele mude de “orientação” na sua vida ao não permanecer como agricultor. Há que se considerar ainda que a CFR tem a pretensão de assumir a educação de acordo com o ensino fundamental maior (5ª a 8ª série) oficial, ou seja: a CFR se propõe a ser, também, educação geral – ao menos enquanto o estado não oficializa a pedagogia da alternância e suas propostas de formação específica.

Na CFR se forma produtores rurais, não médicos, engenheiros ou arquitetos; está escrito que a CFR é para formar produtores rurais. Não se pode fazer uma propaganda de que o ensino da Casa é universal: não é. A Casa tem uma função e a gente não pode se iludir, ou iludir os outros de que aqui se terá a formação para qualquer coisa. Isto é um erro? Não. Quem quiser formar médicos, dentistas ou arquitetos, que abram as suas escolas. O que não se pode é dar falsas esperanças. O conteúdo formal é um direito, garantido por lei, que os alunos têm. A Casa Familiar se compromete em trabalhar os conteúdos formais. No Pará, se alguém quiser o diploma de ensino fundamental, pode fazer as provas de massa da SEDUC, em duas ou três datas por ano, na disciplina que achar melhor. O estudo que o jovem recebe na CFR tem que ser melhor do que o oferecido em qualquer escola. O jovem pode ser qualquer profissional, mas se passar pela CFR terá a formação para produtor rural. Um curso de pedagogia não tem a obrigação de formar padeiros; a CFR não forma médicos e arquitetos: forma produtores rurais (Diário de Campo, p. 317);

Parece que o dilema se encontra na tensão entre a formação específica e a formação geral. Se a CFR se propões as duas precisa resolver isto, mas precisa dar-se conta de que o agricultor – repito - não precisa de escola para ser agricultor; precisa de escola – no contexto do mercado – para ser um produtor inserido, adaptado e reduzido aos ditames do mercado.

A educação geral, que serve para a formação da pessoa para a vida, em sentido *latu*, fornece conteúdo para a liberdade de escolha (opção) de futuro. Aqui se mostra uma situação reducionista de uma formação que se limita a si e seu “objeto de formação”: o agricultor, no sentido mais empobrecido, o que contrasta com a perspectiva de desenvolvimento – ainda que a concepção de desenvolvimento esteja também reduzida ao desenvolvimento global do meio. O domínio da leitura e da escrita não são aplicados no trabalho com a enxada, ou com o podão¹⁸⁹, é verdade. Mas o homem que se faz agricultor não é reconhecido, se lhe escasseiam a possibilidade de aprender aquilo que não lhe serve para sua atividade econômica. Quando Gilly (Manual Nº. 1, p. 02) escreve sobre o retorno do agricultor às suas estreitas necessidades pelo não-acesso às pesquisas agrônômicas e propõe o desenvolvimento, ou seja, a superação desta situação, permite supor mais do que a fala da assessora, no entanto, pela formação da pedagogia da alternância das CFR's, o agricultor ultrapassa as suas estreitas necessidades atendendo as estreitas necessidades do mercado. Esta alteridade às avessas compromete a humanidade do agricultor porque lhe estabelece um outro limite, o limite do agricultor útil para outrem, sem que ele mesmo seja reconhecido ou mereça ganhos extras. Poder-se-ia afirmar, a partir da expressão de Adorno (1995, p. 34) que os agricultores se tornam, assim, racionais:

Porém eles são racionais no sentido em que se apóiam em tendências sociais, e que quem reage deste modo se sabe identificado ao espírito da época. O progresso individual de quem reage nesses termos é favorecido de imediato. Quem não se ocupa com pensamentos inúteis não joga areia na engrenagem. [...] Os adeptos de um clima mantido nos limites dos tabus oficiais e, por isto mesmo, um clima mais virulento, classificam a si próprios como simultaneamente independentes e partidários.

A racionalidade é a racionalidade produtivista, que se sustenta sob a promessa do lucro e do sucesso, os ícones do desenvolvimento (progresso). É a racionalidade manipulada pela irracionalidade, ou seja, “[...] o mal não deriva da racionalização do mundo mas da irracionalidade com que essa racionalização atua” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 98). Ainda assim, agricultores formados sob esta orientação apocopada de formação estariam

¹⁸⁹ Instrumento muito comum na Transamazônica, que é uma espécie de mini-foice (10 a 15 cm) presa a uma vara (2 a 3m) de muitas utilidades, mas que se usa, principalmente, para a colheita do cacau e limpeza as árvores (cacaueiras, mas outras também).

atualizados, de acordo com as tendências da época do mercado. Mantidos nos limites dos tabus mercadológicos tornam-se uma sub-raça educacional. Este nanismo educacional faz com que as pessoas se sintam engrandecidas por que somente estudam o que lhes é útil; tornam-se incapazes de se moverem em outras realidades, inclusive das quais dependem, se querem vender bem seus produtos. O treinamento é o substituto da formação. Ninguém treina inutilidades!

Com relação à realidade não é possível decretar que um conteúdo ou outro é inútil sem sofrer as conseqüências disto, cedo ou tarde. Ademais, a maioria dos pais, se pudessem somente colocariam seus filhos em uma escola que lhes garantisse uma possibilidade (de futuro) melhor do que a realidade rural (isto é: urbana!). Esta observação, que é muito pessoal, pelo que vi, ouvi e convivi na Transamazônica e com agricultores do Rio Grande do Sul, mas encontra respaldo em algumas manifestações de pais, relatadas pelos monitores:

No Maranhão tem alunos que cursam a escola formal e a CFR. Nas semanas de alternância, na Casa, se expede um documento solicitando, da escola formal, o abono das faltas. Em geral estes alunos estudam à noite. O monitor argumenta que é porque os pais querem uma formação para trabalhar na propriedade, mas querem um diploma para os filhos também. O monitor diz que estes jovens têm melhor participação na Casa do que os demais; [...]

Precisamos despertar a esperança na agricultura, mas os pais querem que os filhos estudem para sair da juquirá, para não terem uma vida tão sofrida quanto a deles. O jovem sempre vai preferir a vida da cidade, mas nós tínhamos que mostrar que é o contrário: aqui na roça ainda se tem mais chances do que na cidade; [...]

O aluno tem que ser formado para ser dono do seu próprio trabalho; a sua propriedade pode ser lucrativa, rentável e econômica igual ou superior a qualquer outro emprego na cidade; deve ter sua empresa, contratar empregados para trabalhar na juquirá; gerar emprego e renda na comunidade onde ele vive; [...]

O problema é que, aos 14 anos, o jovem não tem um projeto de vida: como é que a gente vai trabalhar o desenvolvimento deste projeto que nem existe (p. 172; 242; 317; 18);

Assim a CFR não atende aos interesses dos pais ou dos alunos: ela tem de criá-los.

A exemplo do pragmatismo, a CFR despreza o inútil; não se ocupa de inutilidades. Mas o critério de útil e inútil não é uma constatação espontânea, livre e autônoma, nem uma construção da consciência das pessoas envolvidas (os “sujeitos” da formação). A utilidade das coisas é determinada pela realidade extra realidade rural, e é “passada” pela formação da CFR. O pior exemplo é a proposta teórica de atender aos interesses dos alunos, mas eles nem sequer estão contemplados na seleção dos temas que irão estudar nas 13 alternâncias: os conteúdos são determinados “por todo mundo” que quiser, mas não pelos jovens alunos. Trabalhar sob a condução dos interesses dos alunos significa, de forma bem trivial, submeter-se aos sujeitos dos interesses; a CFR serve aos interesses do mercado.

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 vive¹⁹⁰” 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.

Quando as pessoas vão se consumindo e sendo consumidas, sem verem a sua vida ampliar em mais vida, felicidade, autonomia e liberdade, sentem que algo está errado. As tentativas de superar este mal-estar, em geral, podem ser caracterizadas por medidas paliativas que, no seu cerne, não atacam o núcleo do problema: o erro persiste por outras vias. O comércio desenvolve o atendimento personalizado, por meio do qual atendentes pagos decoram frases e respostas pré-fabricadas para qualquer pessoa, indistintamente; as falas macias e agradáveis da telefonista do outro lado da linha, encanta e faz o reclamante imaginar uma infinidade de coisas – quase sempre erradas, mas necessárias para amainar a carência do ouvinte! O cliente especial do banco sentiria que não é tão especial ao calcular as taxas que paga pelo título do qual nunca pode usufruir. O aluno, ou pais de alunos, pagadores de suas mensalidades no estabelecimento escolar estão livres dos “olhares atravessados” que os acusariam, caso fosse inadimplentes. O profissional desempregado se sente o último dos mortais ao ler ou ouvir: “Não há vagas”. O agricultor mal recebido no comércio das cidades, sente a necessidade (obrigação) de voltar para seu lote, de colocar-se no seu lugar, ainda que ele seja um dos maiores admiradores – desejosos – da vida urbana.

¹⁹⁰ Frase de Ferdinand Kürnberger, citada por Adorno (1992, p. 13) como epígrafe da Primeira Parte (1944) das *Minima moralia*.

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.

Quando as pessoas se espezinham e se articulam umas contra as outras – quase sempre por tão pouco – demonstra-se que ainda falta formação, ou que a formação não atingiu seus objetivos. O fim da formação, sem nenhum complemento, é a humanidade, a realização de seu conceito. Mas é porque esta formação não se realiza, nem é objeto de interesse daqueles que dominam a sociedade, já aliançados com seus subalternos – todos são cúmplices – que muitos morrem como seres desprezados e famélicos, sem nenhum indício de dignidade humana. Não se realiza o conceito de homem, quando muito um de seus aspectos, o econômico. A super e exclusiva valorização de um, ou poucos, aspectos humanos mantêm a não-conciliação do indivíduo consigo mesmo: é uma situação de pseudoconcreticidade e semicultura. O homem não se faz e nem é reconhecido como homem, mas como “homem para”.

A pergunta sobre os fins da humanidade, o *telos* da existência humana, não é uma questão de difícil resposta: a finalidade humana é formar-se como humanidade, a realização da felicidade¹⁹¹. 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

¹⁹¹ εὐδαιμονία: “bom estado de espírito; bom espírito”; “ser feliz; ter bom sucesso; feliz sucesso; bom gênio; maravilhosa, ou extraordinariamente bom” (PEREIRA, 1976).

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 civilização¹⁹²”, 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).

Para o pai da psicologia profunda o “esforço cultural” teria uma função maior do que dominar a natureza e do que as realizações todas, inclusive a posse. O poder não é a realização que garante a felicidade, isto é, a satisfação humana (que humaniza), no interior da cultura.

Voltar-nos-emos, portanto, para uma questão menos ambiciosa, a que se refere àquilo que os próprios homens, por seu comportamento, mostram ser o propósito e a intenção de suas vidas. O que pedem eles da vida e o que desejam nela realizar? A resposta mal pode provocar dúvidas. Esforçam-se para obter felicidade; querem ser felizes e assim permanecer. Essa empresa apresenta dois aspectos: uma meta positiva e uma meta negativa. Por um lado, visa a uma ausência de sofrimento e de desprazer; por outro, à experiência de intensos sentimentos de prazer. Em seu sentido mais restrito, a palavra ‘felicidade’ só se relaciona a esses últimos. Em conformidade a essa dicotomia de objetivos, a atividade do homem se desenvolve em duas direções, segundo busque realizar – de modo geral ou mesmo exclusivamente – um ou outro desses objetivos (*ibidem*, p. 23).

A felicidade se materializa por meio de duas situações: a experiência do prazer e o *escape* do desprazer. A vida das pessoas encontra justificativa nestes dois aspectos e tudo pode ser avaliado sob este prisma. Não se trata da situação de hedonismo, mas de realizações de vida em um estado universal: a felicidade é um desejo da vida humana. O sofrimento não é uma busca racional e sana. Mesmo o masoquista, que obtém prazer pelo sofrimento e dor, nisto ele sente prazer e, mesmo assim, é uma condição insana, desajustada. A felicidade é a justificativa real da vida de tal forma que “[...] nenhum ser humano pensaria em abandonar esse caminho da felicidade por qualquer outro” (*ibidem*, p. 32) e, por isto:

¹⁹² Freud (1992, p. 639) não faz distinção entre cultura e civilização: “A civilização humana, expressão pela qual quero significar tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e difere da vida dos animais — e desprezo ter que distinguir entre cultura e civilização —, apresenta, como sabemos, dois aspectos ao observador. Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível”.

Indubitavelmente, ele [o indivíduo] sempre defenderá sua reivindicação à liberdade individual contra a vontade do grupo. Grande parte das lutas da humanidade centralizam-se em torno da tarefa única de encontrar uma acomodação conveniente – isto é, uma acomodação que traga felicidade – entre essa reivindicação do indivíduo e as reivindicações culturais do grupo, e um dos problemas que incide sobre o destino da humanidade é o de saber se tal acomodação pode ser alcançada por meio de alguma forma específica de civilização ou se esse conflito é irreconciliável (*ibidem*, p. 50).

Há alguma contradição no fato de que todos têm o desejo de felicidade e sua vida se justifica por esta busca e no fato de que a felicidade não é um dado da natureza. Pior do que isto é a realidade de muito mais desprazeres do que de satisfação, tanto na natureza – ainda que quase não se possa mais falar em natureza, tanto pela sua transformação como elemento humano, portanto cultural, quanto pela- quanto na cultura. No que se refere ao prazer e à felicidade, a vida, por natureza, quase não apresenta situações positivas: elas precisam ser construídas. Desde o início da vida o sofrimento é a característica marcante, a começar pelo parto, pela necessidade de respirar e de se alimentar, sentimentos de frio e de dor, ações e sentimentos desnecessários no ventre materno.

A necessidade de construir a sua felicidade faz com que as pessoas encontrem dificuldades de realização; estas dificuldades podem estar na realização do prazer e ou em evitar o desprazer (sofrimento); nestas incompatibilidades Freud aponta o relacionamento e dificuldades de ajustamento do indivíduo na sociedade, no interior da qual ele precisa viver de uma certa forma e se adequando ao socialmente estabelecido, mas não pode – nem é de seu desejo – abrir mão da sua felicidade individual. O que entra em disputa são os interesses do indivíduo, amiúde, contra os interesses do coletivo: individual *versus* coletivo. A sociedade, como coletivo, usa meios para a submissão do indivíduo, mas este também usa os seus meios e recursos para fazer valer o seu anseio de realização. Como um “problema que incide sobre o destino da humanidade”, a conciliação precisa ser buscada sob alguma possibilidade “por meio de alguma forma específica de civilização”, ou ser abandonada como algo irrealizável.

A vida, tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis. A fim de suportá-la, não podemos dispensar as medidas paliativas. ‘Não podemos passar sem construções auxiliares’, diz-nos Theodor Fontane. Existem talvez três medidas desse tipo: derivativos poderosos, que nos fazem extrair luz de nossa desgraça; satisfações substitutivas, que a diminuem; e substâncias tóxicas, que nos tornam insensíveis a ela. Algo desse tipo é indispensável (FREUD, *op. cit.* p. 22).

O mal-estar humano na (sua) cultura demonstra que não se construiu uma cultura humana, senão ela não seria insuportável. A garantia de algum prazer, no entanto, que é real, confere à cultura algo de positivo, malgrado o uso disso para a manutenção das pessoas em estado de busca insaciável e irresoluta de um prazer maior, sempre prometido, mas não

alcançado. A felicidade humana nem é colocada como um problema pela humanidade. A questão é suplantada pelos apelos à diversão e ao prazer barato (*ibidem*, p. 40). Como a felicidade “[...] é algo essencialmente subjetivo” (*ibidem*, p. 41), cada pessoa assume a tendência de se ver como único responsável pela sua felicidade. Isto implica visões idiossincráticas e individualismos (egocêntricos) de toda sorte, contra a sua auto-realização como ser humano de tal forma que muitas pessoas acabam criando situações umas contra as outras. Se a felicidade se manifesta como algo subjetivo, somente se realiza no convívio com os semelhantes. A felicidade, sob este prisma, é uma realização pessoal, no interior do coletivo e não seria um feito individualista e egocêntrico.

Para os teóricos da Escola de Frankfurt, a humanidade teria que orientar suas ações e os objetivos destas ações por esta perspectiva, por intermédio e produção da consciência e da cultura. Para Horkheimer (2000) a razão está eclipsada porque se instrumentalizou o ser humano e suas capacidades. Assim o prazer se tornou um instrumento que sustenta e amplia a sociedade do consumo, sem produzir felicidade. Em Horkheimer felicidade e prazer não são separáveis.

Para Maestre (*In: HORKHEIMER*, 1999, p. 18) a ética em Horkheimer, Adorno e Marcuse “[...] tem uma orientação eudaimonista”. No caso de Horkheimer, o próprio frankfurtiano escreve:

[...] las aspiraciones de los hombres a su felicidad han de ser reconocidas como un hecho natural que no necesita ninguna justificación. Los trabajos de Erich Fromm han expuesto detalladamente hasta qué punto una psicología ingenua y economicista sólo puede llegar a entender esta aspiración de felicidad únicamente en el sentido de la satisfacción de las toscas necesidades materiales (*ibidem*. p. 94-5).

Ou seja, a felicidade se coloca como um objetivo óbvio (no sentido de “natural”), não havendo necessidade nem de justificativa. Explica-se por si só. Mas o autor chama a atenção para o que se tornou senso comum, isto é, a redução do conceito de felicidade “unicamente no sentido da satisfação das toscas necessidades materiais”. Para Horkheimer, a felicidade está para além das satisfações materiais sem, no entanto, jamais prescindir delas.

[...] el materialismo afirma hoy en día, más correctamente, que todos los hombres aspiran a la felicidad, no al placer. No pretenden tanto el placer como lo que les produce placer; [...] El materialismo, sin embargo, rechaza hacer distinción entre felicidad y placer, porque la satisfacción del placer necesita de fundamentación, disculpa o justificación, al contrario que los motivos ‘supremos’ (*ibidem*, 95; 6).

A aspiração pela felicidade é maior do que a aspiração pelo prazer e pela posse, mas não são aspirações separáveis. Há que se reconhecer, porém, que a busca pelo prazer desassociado da felicidade pode gerar frustrações, assim como a busca pela felicidade pode

trazer alguns desprazeres, ainda que apenas em um momento inicial. A felicidade tem sempre um aspecto não direto; é alcançada por intermédio de algo (inclusive por intermédio de algo não prazeroso); a imediaticidade do prazer pode enganar e servir para enganar produzindo até mesmo o desprazer. A satisfação material é uma busca justa para qualquer pessoa, mas a materialização disto não pode acontecer de qualquer forma. O ladrão alcança o endinheiramento imediatamente após o roubo; o estuprador chega ao prazer – por mais discutível que isto seja – à custa de violência contra a vítima e contra si; alguns venenos são produzidos com aspectos sedutores para os seus alvos. Talvez em nenhuma outra época a sociedade tenha produzido tão grandes possibilidades de prazer para tantas pessoas e tão ao alcance delas quanto em nosso tempo. A felicidade, no entanto, não nos parece pertencer, nem nós a ela. O espírito pragmático-utilitário das coisas, que domina desde o pragmatismo americano, nos incita a esta imediaticidade para com as coisas. No conteúdo das expressões populares: “porque fazer amanhã o que você pode fazer agora!” e “viver cada dia como se fosse o último dia da sua vida”, também subjazem mensagens de desespero e de apressamento para a obtenção de satisfação. Se a vida se encerra hoje, para quê se preocupar com as delongas do pensamento e da especulação? Se os problemas da nossa existência diária (parecem que) nos cobram ações imediatas, por que pensá-los? Se no lucro se podem alcançar satisfações, por que não entregar-se à sua produção? Na sociedade do consumo a felicidade é reduzida ao prazer, o mais imediato e sem esforço possível, não importando se isto possa significar o prazer para a desgraça. A vida prazerosa exige algum sofrimento e até abandono de prazeres; isto se aprende desde criança, quando os pais não permitem certos “gostos” dos filhos, mas zelam pelo seu bem viver.

O prazer que poderia caracterizar esta sociedade, no entanto, é menor do que os desprazeres sentidos dia-a-dia pelas pessoas. Estaríamos, possivelmente, mais próximos da felicidade se fôssemos, em fatos, uma sociedade hedonista. Não obstante, vivemos cada dia mais repletos de promessas de prazer do que do prazer mesmo. A indústria cultural cumpre um papel significativo ao prometer o prazer (sucesso, diversão, enriquecimento, consumo...), sem nos garanti-lo de fato, como parece ser prometido nas suas juras. O logro é a característica determinante da indústria cultural.

A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto aquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer [por exemplo], emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosa, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. Ao desejo, excitado por nomes e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do cotidiano cinzento ao qual ele queria escapar. [...] O que é decisivo, hoje, não é o puritanismo, muito embora ela ainda se faça valer sob a

forma das organizações femininas, mas a necessidade imanente ao sistema de não soltar o consumidor, de não lhe dar em nenhum momento o pressentimento da possibilidade da resistência. O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas como um eterno consumidor, como objeto da indústria cultural (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 130-1; 132-3).

A construção da felicidade é um processo muito “estranho” – como algo que não pertencente ao vocabulário ou intenção das camadas sociais de menor acesso à formação e renda - para a maioria das pessoas. É difícil falar de felicidade quando esta estranheza significa uma distância tão grande que as pessoas preferem alegrias que as afastam daquilo que poderiam almejar como felicidade. Por este motivo as pessoas são convencidas de que míseras alegrias e míseros prazeres é o que lhes resta. As satisfações de necessidades básicas são colocadas como o auge da realização das pessoas por isto contentam-se com o atendimento parcial destas necessidades, sempre de forma fragmentada. A energia que chega a 15 km da suas casas já é um avanço; maquinário na estrada já é uma enorme alegria; o preço do cacau, igual ao do ano passado, já é uma satisfação; carro com ar condicionado na estrada intrafegável é um luxo. As autoridades prometem, o que já é um jargão, em cada época de eleição o combate às precariedades da vida cotidiana: nunca cumprem; quando cumprem algo não é sem um preço alto demais. O contentamento com a promessa, sem que lhes seja realizado o prometido, faz com que as pessoas recebam cada vez mais promessas, como se estas fossem “derivativos poderosos, que nos fazem extrair luz de nossa desgraça”. A indústria cultural se encarrega de garantir que não falem promessas: “Quanto menos promessas a indústria cultural tem a fazer, quanto menos ela consegue dar uma explicação da vida como algo dotado de sentido, mais vazia torna-se necessariamente a ideologia que ela difunde” (*ibidem*, p. 137).

As promessas são somente promessas, nunca chegam a se cumprir totalmente, muito menos para todos. As pessoas devem se contentar e se espelhar na vida de sucesso do ídolo do cinema ou astro da música popular. “Assim como na carreira de um homem de sucesso, tudo deve servir de ilustração e prova, ao passo que ela própria nada mais é do que a soma desses acontecimentos idiotas” (*ibidem*, p. 118). O que se pode ter, além disto, são as ilusões criadas no sucesso dos ídolos da televisão, do esporte e da música e nos sortudos ganhadores dos prêmios de loterias e outros jogos de azar. Têm de saciar-se com a vitória dos outros, pois, a sua, reconhecem, ainda que inconfessavelmente, jamais atingirão, ou seja, devem se acostumar com o logro, que é compensado em outrem.

O fim da formação humana. – Bastaria dizer formação, mas como a expressão formação pode ser (e é) aplicada à formação religiosa, profissional, da personalidade, acadêmica etc. é didaticamente prudente explicitar de que formação se está tratando. A humanidade é interna e externa à formação, ou seja, está envolvida e envolve qualquer tipo de educação, formação ou treinamento. Em se tratando de formação, sob qualquer intento, a humanidade é inseparável.

Houve tempos em que esses conceitos [de formação e de educação], como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: ‘Educação - para quê?’, onde este ‘para quê’ não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 1995, p. 140).

O que há de mais problemático nem é tanto a necessidade de especificar o sentido da formação de que se está tratando, mas do dano que esta especificidade causa ao separar, arbitrariamente, o que não poderia ser separado. Neste sentido, “formação” sempre precisa de complemento: não é um conceito que fala por si de forma cristalina. O “para quê” – significando “[...] para onde a educação deve conduzir” (*ibidem*, p. 139) – mais do que perdido - como por um ato de descuido -, é escamoteado por deliberações racionalmente planejadas, para que se alcancem outros fins e não aqueles que a formação tinha em seu conceito (burguês):

A formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma, foi devolvida purificada aos homens. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. [...] A formação devia ser aquela que dissesse respeito — de uma maneira pura como seu próprio espírito — ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. [...] Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em conseqüência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre. No modelo liberal, isso seria tanto melhor atingido quanto mais cada um estivesse formado por si mesmo (*id.*, 1996, p. 391; 92).

A racionalidade, no entanto, foi dominada pela irracionalidade (cf. HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 98) e cada indivíduo “é formado por outrem” naquilo que a racionalidade reificada e reificante administra para cumprir seu intento: sua perpetuação.

Há algo de interessante porque se pode tratar de várias denominações e especificidades atribuídas como complemento de formação, mas nenhuma delas deixa de ser, desde a mais superficial das análises, uma espécie de formação humana; é sempre de formação de seres

humanos que se está tratando e o que se trabalha atinge a cada um de forma integral¹⁹³. A separação da formação em várias formações, inclusive uma especificamente humana, deveria ser superada se o que se quer é que o indivíduo esteja formado como ser humano, ainda que para desenvolver e desenvolver-se em uma função social. A manutenção destas separações significa, sob o aspecto da totalidade concreta e indivisa que é o indivíduo, a manutenção da cisão, ideologicamente necessária, para a reprodução do sistema que reifica tudo. Acontece uma espécie de depuração, como decomposição do humano, e se produz “formações” específicas que beiram a exclusividade (“exclusivização”) sobre aspectos componentes e inseparáveis do indivíduo. A separação é abstrata, mas a semiformação é real; seria humanamente produtora “a decomposição concretamente teórica” para uma formação verdadeira. A formação se torna pseudoconcreta por unilateralizar um ou outro aspecto necessário à formação do sujeito e desprezando os outros todos. Quando os indivíduos são reconhecidos e conduzidos a crerem que sua realidade é a função ideológica e socialmente necessária, todos passam a ser regidos como seres iguais, sem serem iguais. Este é o princípio fundante da reificação: a eliminação das diferenças¹⁹⁴. A reificação é a forma necessária à instrumentalização de tudo, no interior da sociedade produtivista. A gana produtivista se converte em produção da destruição, que está para além da produção de armamentos¹⁹⁵. A destruição de que se trata aqui é a destruição do indivíduo e de todas as suas expectativas na redução destes à quase exclusiva dedicação à ideologia do mercado produtivista.

Uma formação humana que prezasse seu conceito e fosse coerente consigo mesmo necessitaria, a partir da leitura de Adorno (1995, p. 141), em primeiro lugar da “*produção de uma consciência verdadeira*”. Esta consciência constataria, a partir do conceito de formação e da realização do que se constrói sob esta denominação e a sociedade que daí resulta, que se há algo em prejuízo, no interior da cultura, é a humanidade. Assim a formação humana seria a produção do que nega o dano da humanidade: seria uma formação negativa, porque, no interior da cultura se produz a não-cultura; a civilização se cindiu em si e de seus fins na

¹⁹³ Kant (*apud* RODRIGUES, 2001, p. 240) afirma que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, ou seja: se se fala de educação, como sinônimo de formação, se fala de educação/formação humana. A precisão de se formar é também uma demonstração de liberdade e de capacidade. A “forma integral” significa que, já que não se está acabando com o indivíduo “com osso e tudo” (cf. ADORNO, 1992, p. 118), onde está o indivíduo ali está ele todo. Mais ainda: de forma consciente ou não, tudo o que é a formação, lhe atinge e o modifica na totalidade, ainda que não de acordo com o que se espera da formação.

¹⁹⁴ Em Adorno a reificação significa “[...] a supressão da heterogeneidade em nome da identidade” (JAY, 1988, p. 63)

¹⁹⁵ Sobre a origem, estruturação e funcionamento do Departamento III da economia a obra: “A crise completa: a economia política do não” (CAMPOS, 2001) talvez seja o que de mais denso e completo se possa encontrar na literatura nacional. O autor inicia a obra com a epígrafe de Marx: “No desenvolvimento das forças produtivas chega-se a um estágio em que forças produtivas e meios de circulação que só podem ser nefastos no quadro das relações existentes e não são mais forças produtivas e, sim, forças destrutivas...”

produção das condições objetivas que resultaram em Auschwitz. Como meta negativa (*ibidem*, p. 119), Auschwitz não representa apenas a brutalidade dos campos de concentração, mas remonta a mais insignificante criação ou manutenção de condições para tanto. A barbárie, como regressão da civilização a um estado não-civilizado, é a não-cultura, no interior da cultura. Por este motivo a barbárie não será superada, na sociedade, meramente com o combate aos atos de violência que caracterizam a sociedade contemporânea. Não se alcançará um estado humano sem este combate, mas é preciso identificar e combater as origens desta regressão. A gênese do mal não é a sua manifestação. Na linguagem de Kosík (1995) poderia dizer que é necessário buscar (construir) a essência do mal que se manifesta com o fenômeno da agressão.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 121).

Mecanismos são situações não superadas ou criadas com algum intento diverso da finalidade humana; são instrumentos de produção e necessitam ser detectados e combatidos. A violência é um dos produtos destes mecanismos. Mas a sua manutenção também se torna um produto, na medida em que são sustentados e até endeusados pela indústria cultura. O lixo que as pessoas consomem, sob o nome de cultura, também funciona como mecanismos ideológicos (sociais) *pari passu* com os mecanismos psicológicos. A auto-reflexão crítica, que dá sentido à educação, seria hoje a tomada de consciência da realidade não-produzida e ofuscada pela ideologia da semicultura, que se arroga a pretensão de cultura. A semicultura produz seres humanos socialmente úteis, mas humanamente deficitários, tanto pela má formação quanto pela não-formação. As potencialidades humanas são reduzidas, assim como a sua consciência. Se a consciência de que as pessoas necessitam se adaptar a muito do existente é verdadeira, é verdadeiro, também, que esta consciência é uma mutilação ao não se aperceber da extrema necessidade da resistência. A não-produção da consciência verdadeira é a chave de toda a pseudocultura que, sub-reptícia e fatalmente, culminam na regressão humana à violência física, isto é, na barbárie.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se

encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (*ibidem*, p. 155).

O descompasso e a não-coincidência das pessoas com a sua cultura também representam a alienação do trabalhador do seu trabalho. A figura do empregado que entra na fábrica, trabalha e vai para casa de “mãos vazias” é a imagem e semelhança do homem que produz a cultura, mas não usufrui, não tem o direito de usufruir, daquilo que produz. A barbárie encontra raízes nesta separação. Não são somente as mãos vazias. Mãos, mente, bolsos, consciência: vazios. As coisas que o homem produz lhe são, amiúde, tão estranhas que a própria possibilidade de crítica imanente é negada. Por isto a indústria cultural louva e bem remunera os palavrórios e verborragias que disparam xingamentos e ferocidades contra qualquer um, ou contra qualquer coisa. Tudo continua igual: “As expressões ferozes são ornamentos fabricados” (ADORNO, 1992, p. 117). Diga-se: fabricados para a venda e para o consumo¹⁹⁶. A falência da cultura (cf. *ibidem*, p. 164) está no triunfo da semicultura, da cultura que se negou à sua realização e contentou-se com os aspectos miseráveis do seu valor de troca; a barbárie é, também, a não cultura, ainda que sua manifestação ainda não seja uma agressividade e violência físicas: ela é também violência psicológica.

A produção de uma consciência verdadeira, que pode ser expressa como “crítica dialética da cultura” (cf. *id.*, 1998, p. 7-26), se faz negativa ao se deparar com o que é positivamente é danificador da vida. A danificação da vida significa a produção da não-vida no interior da vida, ou seja, a negação da verdade da vida. A consciência verdadeira produz a verdade, vive a verdade. A verdade seria a realização da felicidade. Verdade e felicidade são sinônimas. É verdadeiro aquilo que cumpre o seu conceito; é verdadeiro o indivíduo que se realiza como individualidade livre e autônoma, consciente de si e de suas relações com os demais e com as coisas. As coisas (seres) todas são verdades reais, mas na totalidade podem ser mentirosos, produtoras de não-verdade. A arma serve para a defesa, mas serve também para matar; ela representa a contradição interna da cultura; demonstra que as coisas não são isentas de ideologia; a neutralidade da cultura não é real mas é uma ideologia real para esconder a realidade. A arma é verdade porque existe; é não-verdade, portanto mentira, porque mata, elimina a vida que a produziu (é indicador homicídio e do parricídio).

¹⁹⁶ Diferentes canais de televisão se dão ao luxo de criarem programas que parecem fazer uma crítica a suas programações diárias; os atores e atrizes, cuja capacidade para fazer qualquer outra coisa é duvidosa, têm o tempo de uma, duas, três horas para escarnecer e debochar dos seus próprios programas. Os objetos do deboche e escárnio continuarão a se repetir da mesma forma, nas outras edições: não mudou nada, não era uma crítica.

A produção da humanidade - que na CFR, com a melhor das boas intenções pode ser admitida como a pretendida “formação integral humana” - é dialética porque constrói destruindo e destrói construindo. Destruição e construção são inseparáveis, uma e outra sempre significam ruptura. Hoje ter-se-ia que destruir o que é desumano e, na destruição, já estaria contida a construção da humanidade¹⁹⁷. Desta forma não se poderia fazer concessões ao que, minimamente, represente desumanidade. “Dialética significa intransigência contra toda e qualquer reificação”, afirma Adorno (1998, p. 11). A intransigência é a não aceitação (radical) do que danifica a vida, do que danifica a verdade. Na assertiva pode-se compreender também que, pela noção de dialética do autor, o que se poderia entender por formação humana exige uma ampliação de reflexão (olhar) e construção da realidade. A não-reificação se estende para as coisas, para os animais, para a floresta... A sociedade do capital, a exemplo de Midas, a tudo que toca vira mercadoria. O que ainda não é passível de mercantilização – porque é tudo uma questão de tempo -, é solto e relegado ao ostracismo, porque não se submeteu à homogeneidade, à identidade única da mercadoria; não importa o valor de troca: há que ter um. A supressão da heterogeneidade não se limita apenas às pessoas. O sujeito livre e autônomo, que se constrói na produção do esclarecimento, como se pretende que seja o crítico dialético da cultura, é aquele que se esmera em fazer justiça a si e às coisas (cf. ADORNO, 1998, p. 25). Justiça para com as coisas significa reconhecer a sua importância, seu significado e o grau de reificação em que se encontram no interior da cultura que se reproduz como semicultura. O que é significativo é que a formação humana, em uma concepção dialética, não eleva o humano à condição de ídolo, como se poderia conceber, erroneamente, como objetivo de um antropocentrismo ou personalismo exagerado. A justiça a si e para com as coisas sugere que cada qual cumpra o seu conceito, que cada qual realize a sua verdade. Em casos de violência, inclusive, atos que não concordariam com uma sociedade emancipada ou em vias de emancipação, se a sua finalidade for a produção da justiça. Tal exemplo é discutido por Adorno (1995, p. 155-68) e Becker no debate: “A educação contra a barbárie”, na situação em que alunos protestaram violentamente contra o aumento das passagens: “Os acontecimentos são entendidos, na pior das hipóteses, como estando a serviço da humanidade. [...] As reflexões precisam portanto ser transparentes em sua finalidade

¹⁹⁷ O que há de prejuízo ainda maior é a destruição do que é desumano por meio da construção do que é pior. Há muito de destrutivo no interior da sociedade e nos conteúdos de propostas de humanitarismo e de formulações para a educação. O problema é: que atitude tomar quando as coisas são destrutivamente más? Por outro lado, seria necessário produzir uma consciência verdadeira (cf. ADORNO, 1995, p. 141), “perder” tempo com o pensamento e realizar a crítica dialética (cf. id., 1998, p. 7-26).

humana” (*ibidem*, p. 160-1). No ensaio: “Sobre sujeito e objeto” (ADORNO, 1995a, p. 181-201), o autor afirma a primazia do objeto sobre o sujeito, na produção do conhecimento:

A primazia do objeto comprova-se pelo fato de que este altera qualitativamente as opiniões da consciência coisificada, que cultivam uma relação sem atritos com o subjetivismo. Este não tange o realismo ingênuo enquanto conteúdo, mas sim trata pura e simplesmente de proporcionar critérios formais de sua validade, assim como o confirma a fórmula kantiana do realismo empírico (*ibidem*, p. 190).

Na “Dialéctica Negativa” (ADORNO, 1975) o autor recusa a idéia de antropocentrismo, no sentido historicamente empregado, como um “sistema fechado no *antropos*”: “La idea del antropocentrismo está emparentada con el desprecio de la humanidad: nada hay que no deba ser atacado” (*ibidem*, p. 31). A valorização exagerada a humanidade, sob qualquer termo, pode estar significando o seu contrário, ou seja, o desprezo contra a própria humanidade, sob o pretexto de antropocentrismo. A hierarquização abstrata e irreal, condena as coisas todas a condições injustas, impedindo-as de contribuírem na construção de uma sociedade justa, ou de uma humanidade verdadeira.

Decide-se então hierarquizar as urgências. [...] Ora, os grandes temas nada mais são do que os odores primitivos que incitam o animal a se deter e, sempre que possível, a reproduzi-los. Isso não quer dizer que se deva ignorar a hierarquia das importâncias. Assim como sua estreiteza reflete a do sistema, ela está saturada de toda a violência e severidade deste. Entretanto, o pensamento não deveria repetir essa hierarquia, e sim dissolvê-la no ato mesmo de compreendê-la. A divisão do mundo em coisas importantes e secundárias – que serviu sempre para neutralizar como meras exceções os fenômenos-chave da mais extrema injustiça social – deve ser obedecida na medida em que ela se convencer de sua própria inverdade. Ela, que transforma tudo em objetos, precisa tornar-se, ela própria, objeto do pensamento, ao invés de guiá-lo. Os grandes temas não deixarão de se apresentar aí, mas não mais ‘tematicamente’ no sentido tradicional, e sim de maneira fragmentária e descentrada (ADORNO, 1992, p. 108;9).

A hierarquização, realizada pelo sistema é estabelecida pelas leis do mercado; mesmo que as coisas tenham sua ordem de importância, o que as determina como mais ou menos importante, de acordo com a realidade da necessidade humana, esta ordem não é estática e invariável. As condições materiais e objetivas da humanidade determinam a importância das coisas. Mais do que um relativismo trata-se de reconhecer a importância das coisas nelas e na construção da humanidade. As coisas precisam ser importantes e “transparentes em sua finalidade humana” (cf. *id.* 1995, p. 161). Uma sociedade emancipada e esclarecida não teria uma hierarquia rígida e não-explícita de temas ou de coisas mais importantes do que outras. A única coisa que teria sentido, em torno do qual tudo se ordenaria, seria a realização da verdade daquilo que está danificado. A vida reta não seria somente a vida em busca da felicidade, mas já seria a sua própria realização, assim como já seria a realização da vida.

Com a felicidade as coisas não são diferentes do que se passa com a verdade: nós não a temos, mas sim, estamos nela. Com efeito, a felicidade nada mais é que estar envolvido, uma cópia da segurança dentro da mãe. Mas, por isso, quem é feliz jamais pode saber que o é. Para ver a felicidade, ele teria que sair dela: seria como alguém que nasceu. Quem diz que é feliz, mente, ao invocar a felicidade, e assim peca contra ela. A ela só é fiel quem diz: eu era feliz. A única relação da consciência com a felicidade é a gratidão: nisto consiste sua incomparável dignidade (ADORNO, 1992, p. 97).

As pessoas querem ter felicidade, querem ter desenvolvimento, mas não pertencem nem à felicidade nem ao desenvolvimento. Se hoje tudo o que se produz já é suficiente para que ninguém mais passe fome, que desenvolvimento produtivista ainda se precisaria buscar? “[...] que ninguém mais passasse fome”, que as necessidades humanas rejam a sociedade a partir daí toda a sua produção: eis a formação humana que a sociedade, mesmo sob promessas e intenções de tal formação não produz de forma verdadeira, precisaria produzir. “Não é o amodorramento da humanidade no bem-estar que se deve temer, mas, sim, a brutal expansão do social sob o disfarce de uma natureza universal, a coletividade como cega fúria do fazer” (*ibidem*, p. 138). O embrutecimento das pessoas é o que de mais sagrado se pode sustentar para que continue a triunfar as forças produtivas e cegas do capitalismo. “Como a instauração de uma ordem justa parece ser impossível aos homens, recomenda-se-lhes a existente e injusta” (id., 1995a, p. 31). Enquanto a injustiça e a não-verdade não se tornarem conscientes, toda e qualquer promessa de formação humana é tão falsa quanto o conceito de humanidade que se quer impor sob a égide e estrutura da sociedade capitalista. Não há formação humana sem que a humanidade esteja se realizando em sua verdadeira e reta cultura.

CONCLUSÃO

A Casa Familiar Rural é um feixe de possibilidades. A metodologia da pedagogia da alternância oferece para os filhos dos agricultores e para os próprios uma oportunidade de formação rara nas propostas educacionais para o meio rural. O modelo já serve hoje para inúmeros programas oficiais e não oficiais de formação para o campo (PRONERA e MST, a título de exemplo). Também na França o modelo é utilizado em escala maior, como meio de formar, ou re-qualificar trabalhadores em geral.

O aparato instrumental (pesquisa participativa, plano de formação, caderno da realidade, experiências, cursos, avaliação, visitas, plano de estudo...) permite que se pense educação rural sob perspectivas ricas e inovadoras, se comparadas com a escola formal.

O envolvimento das famílias, da comunidade e dos órgãos de assistência técnica rural; a convivência em regime de internato e o espírito de partilha na contribuição de cada família com o sustento dos envolvidos nesta semana de internato; o período de internato, promissor no quesito tempo e condições objetivas para que os jovens possam estudar, ler e pesquisar aquilo que lhes torna esclarecidos; a disposição de um lugar cuja função é servir para a formação (estudo, convivência, trabalho, esporte), dentre outras características, são coisas que permitem vislumbrar uma educação que tem chances de se realizar.

A intenção de desenvolvimento global do meio rural, na efetivação da formação integral técnico-profissional e da formação integral humana, sem se desvincular da realidade familiar e geográfica, deixa entrever a possibilidade de reconhecimento do humano na figura do agricultor.

A CFR é composta por estas características todas, o que a torna uma proposta especial e, efetivamente, já acontece como uma realidade em vários municípios das Regiões Norte, Nordeste e Sul. Mas é na sua constituição teórica e na sua efetivação pragmática que se manifestam com maior clareza as dificuldades de realizar o que é, aparentemente, proposto.

A CFR identifica e se manifesta como resistência a tipo de atraso no campo: o atraso da produção. Os dados coletados, sobre a agricultura familiar, demonstram que o pequeno agricultor não só produz significativamente bem, como o faz sob míseras condições de investimento, de tecnologia etc. A preocupação da CFR aponta para a produção de uma monocultura que seja passível de agregação de valor e comercializável no mercado consumidor. Isto criará, em médio prazo, uma cultura cada vez mais alicerçada na tirania do valor de troca. Produzir muito cacau não é ruim, mas não produzir a própria subsistência,

apesar de todas as condições, significa que o agricultor dependerá de outrem para a sua subsistência e ampliará a sua incapacidade para outras culturas. O pequeno produtor rural é o responsável pela produção daquilo que ainda não pode ser submetido à mecanização. A sua existência na sociedade atual reside muito nesta especificidade. Aquilo que já foi incorporado pela tecnologização da produção – praticamente todos os produtos – desapareceram das pequenas propriedades, se deslocaram dali para o latifúndio e alimentam as grandes fortunas rurais. Quando estes produtos, já transformados, podem ser encontrados no mercado, prontos para o consumo e a um preço relativamente baixo, não há porque ocupar-se e ocupar a sua propriedade com isto. A tecnologia poderia ajudar em muito no aumento da produtividade, mas onde estaria a vantagem em produzir mais para ganhar, proporcionalmente, menos? A CFR não trata de agricultura diversificada porque não pode: se a intenção é a agregação de valor pela industrialização, tudo deverá se encaminhar para que se tenha uma produção correspondente à necessidade da indústria, que não é a necessidade do consumo, do agricultor ou do consumo. Pela lógica do capitalismo esta indústria deverá produzir sempre mais e diversificar a sua produção (até tornar-se não produtiva, ingressando na especulação, ou falir). A redução gradativa da variedade do que produz um agricultor, hoje, deveria preocupar as políticas públicas, não para que o agricultor retorne às “suas estreitas necessidades”, mas para que ele, ao produzir para o comércio, produza também sua maior independência. Nos casos em que: as pessoas vendem tudo o que produzem, para retornar ao comércio (mercado) para comprar o que produziram; a situação em que se produz muito cacau, pimenta e farinha, mas se recorre à cidade para comprar cheiro verde, leguminosas e frango para o consumo próprio; e a realidade de quem tem muito gado, mas mora em condições pior do que o gado que cria¹⁹⁸, e não cultiva um pé de árvore frutífera, em uma gleba de 500, 1000 ou 1500 ha, se pode perceber que condições de produção existem, mas, efetivamente, falta uma orientação “correta”, ou seja, para que a vida viva, para as potencialidades produtivas de que dispõem estes trabalhadores. O produtor rural, no interior de uma proposta “humana” de formação integral humana, seria reconhecido como uma pessoa, mais do que um “bom produtor”.

A educação dirigida para a maior e, sob a perspectiva do capital, melhor inserção do agricultor no mercado também manifesta a mentalidade colaboracionista da CFR. Em tudo que a CFR se manifesta como resistência, pode-se identificar um erro de alvo: a escola formal oficial que merece as mais severas críticas e que, de fato, não resolve os problemas do campo,

¹⁹⁸ Um curral, tal como é construído para uma criação de média dimensão na Transamazônica, custa muito mais do que uma boa “casa de fazenda”. Dependendo do curral, se poderia construir e mobiliar completamente uma excelente casa.

como nenhuma escola o faria, individualmente, bem ou mal, é a única responsável pela formação no campo até hoje. O que se produz como “educação alternativa” para o campo beira a hipocrisia. Educadores urbanos “inventam” propostas antigas, das quais nunca se avaliou sua eficácia, para educar os jovens rurais, inseridos em suas realidades. O jovem rural quer muitas coisas, inclusive uma forma de ir para a cidade. A CFR faz algo diferente: ela envolve os residentes no campo e chega a transparecer que quem dirige o processo educacional são os agricultores. Ledo engano, nem eles nem os monitores: todos são empregados (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 143). “Tocam” uma organização mas não a dirigem.

Outra crítica feita pela CFR é sobre a atratividade que as profissões urbanas exercem sobre os jovens do campo. Mas qualquer forma de industrialização, obrigatoriamente, deverá ser ocupada por profissionais deste tipo. Quem for trabalhar em uma agroindústria não será mais (ou apenas) agricultor; será um operador de máquinas, um administrador etc. Em termos gerais terá de cumprir horários, ter direitos trabalhistas idênticos a qualquer trabalhador urbano. Pode-se falar de uma nova relação com o mercado, diferente daquelas relações estabelecidas com outras empresas, mas todas estarão na mesma sociedade, dotada das mesmas vantagens e vícios, vicissitudes e competições. Imagina-se que a pretensão de empreendedorismo, *agri business* e empresário rural¹⁹⁹ não seja algo miserável, mas que o agricultor desponte como um empresário de sucesso. Assim se pode entender que o agricultor é uma espécie em extinção, ou que alguém sempre vai ser atrasado.

A negligência com a finalidade humana da formação, na CFR, não é um descuido ou o resultado de um planejamento objetivo, nesta direção. Ao que tudo indicou, durante a pesquisa, nem se trata de descuido; o humano é algo contemplado na medida do necessário para que o sistema produtivo, de orientação capitalista, no interior da qual produtor e produto têm uma relação de quase total independência. É uma má independência porque acaba colocando o produto contra o produtor. Há pessoas que produzem cacau, mas não conseguem consumir uma barra de chocolate de boa qualidade, às vezes, porque não há oferta de bons chocolates na região; outras vezes porque não têm dinheiro. Isto é miserável: mas é real!

O problema do meio rural não é a incapacidade produtiva. Este é o “falso problema”, sob o qual as propostas educacionais rurais se assentam (CALAZANS *et al.*, 1981, p. 164)

¹⁹⁹ O turismo seria um bom tema para esta linha de discussões e promessas. O tema ocorreu apenas em um encontro (Diário de campo, p. 4). Isto demonstra o viés produtivista, reservado para os pequenos agricultores. Em contraste com isto o Governo do Estado do Pará tem investido significativos recursos e esforços para consolidar o turismo no estado. Em Altamira os eventos estão atrelados à Associação Comercial e Agropastoril de Altamira – ACIAPA, onde se reúnem os empresários da região.

para levarem para o meio rural programas de apoio (colaboração qualificada) ao capital. “A expansão das grandes empresas capitalistas no campo vai criando um novo tipo de programa educacional para as áreas rurais: o treinamento profissional rural” (cf. *ibidem*, p. 161-2). Neste aspecto a CFR apresenta - talvez seja melhor afirmar que “pretende” - um avanço: as grandes empresas capitalistas seriam substituídas por pequenas empresas de orientação “familiar”.

Em tudo o que a CFR se manifesta como resistência, resulta em uma saída, do agricultor, para dentro do sistema que o coloca em situação de desenvolvimento da pobreza, pela desvalorização gradativa do preço de seu produto e pela manutenção e potencialização da semicultura. Nunca se coloca a resposta correta para a questão: porque se produz cada vez mais e se recebe cada vez menos? Para a CFR o problema está no agricultor. Por este motivo há que se resolver problemas, de forma pragmática – até com alguma pressa – de tal forma que o próprio Gilly (Manual N^o. 1, p. 39) escreve: “A alternância é a possibilidade para o jovem de: comprometer-se; interessar-se; experimentar; assumir responsabilidades; [...] dialogar com o meio onde ele vive; inserir-se no meio rural dos adultos”. Parece que existem muitos e os jovens não fazem parte do mundo dos adultos. A CFR quer fazer esta passagem, ou entronização, do jovem naquele mundo. Outro falso problema. Mas o que é interessante destacar é que as respostas a problemas deste tipo, com respostas deste tipo, não fazem outra coisa senão criar situações piores. Esta redução da formação ao fisicalismo, à realidade danificada, não gerará respostas, senão respostas ruins, já, para hoje, e cobrará novas respostas muito em breve. Perde-se – talvez nunca se tenha tido - a noção de totalidade concreta (KOSÍK, 1995), mas de uma realidade pseudoconcreta, motivo pelo qual as respostas sempre serão pseudo-verdadeiras, ou seja, totalmente não verdadeiras.

A sociedade é descrita [...] como a convivência imediata de homens de cuja atitude o todo é conseqüência, e não como um sistema, que não só os encerra e deforma, mas penetra até aquela humanidade que um dia os determinava como indivíduos. Através dessa interpretação exclusivamente humana da situação como ela é, a crua realidade material, que conecta o ser humano à desumanidade, se vê aceita mesma quando é denunciada (ADORNO, 1992, p. 131).

A imediatividade e a pressa em resolver problemas sem identificá-los, portanto, sem esclarecê-los coloca o urbano e o rural em movimento em direção ao que todos temem reconhecer: o embrutecimento, desumanidade e aniquilação.

Não é o amodorramento da humanidade no bem-estar que se deve temer, mas, sim, a brutal expansão do social sob o disfarce de uma natureza universal, a coletividade como cega fúria do fazer. A suposição ingênua de uma inequívoca tendência à elevação da produção já é, ela própria, uma parte desse espírito burguês que só admite o desenvolvimento numa única direção, porque, fechado em si como uma totalidade, dominado pela quantificação, é hostil à diferença qualitativa. Se se pensa a sociedade emancipada como uma emancipação precisamente dessa

totalidade, então certas perspectivas tornam-se visíveis, que têm muito pouco em comum com o crescimento da produção e seus reflexos humanos (*ibidem*, p. 138).

A exacerbação da produção, sob o capitalismo, é a exacerbação contra o que ainda resta de humano naqueles que já produzem excedente. A desumanização de um só homem é a desumanização da sociedade inteira. Enquanto alguém estiver morrendo de fome, principalmente em uma sociedade que joga alimentos no lixo, não haverá justiça, não haverá verdade. Para aquele que fenece no interior desta sociedade, o discurso da formação integral humana ainda é um escárnio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, R. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*, 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 1998. (Estudos Rurais)
- ADORNO, T. W. Opinião, demência, sociedade. In: _____. *Filosofia y superstición*, Madrid: Taurus; Alianza, 1969, p. 83-106. (Sección: Humanidades)
- _____. Teoría de la seudocultura. In: _____. *Filosofia y superstición*, Madrid: Taurus; Alianza, 1969a, p. 141-174. (Sección: Humanidades)
- _____. *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus, 1975. (Cuadernos para el dialogo)
- _____. *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. trad. Luiz Eduardo Bicca, São Paulo: Ática, 1992. Série Temas, vol. 30.
- _____. Capitalismo tardio ou sociedade industrial, In: COHN, G. (org.) *Theodor W. Adorno*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994a, p. 62-75. (Grandes cientistas sociais, 54)
- _____. O ensaio como forma. In: COHN, G. (org.) *Theodor W. Adorno*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994b, p. 167-87. (Grandes cientistas sociais, 54)
- _____. *Educação e emancipação*. trad. Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- _____. Teoria da pseudocultura. In: *Revista Educação & Sociedade*, nº 56, v. XVII, Campinas: Papyrus, 1996, p. 388-411. (Ciências da Educação I. CEDES)
- _____. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *A atualidade da filosofia*. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_atualidade_da_filosofia.asp?f_id_artigo=533>, tradução de Bruno Pucci, acessado em 26 de abril de 2002.
- ALVES, M. S. *História da Filosofia*, Porto: Porto Editora, 1988.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Prática Pedagógica)
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, São Paulo: Boitempo, 2003. (Mundo do trabalho)
- ARANHA, M. L. A. *História da educação*, 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- BATARD, B. *Réussir autrement sa formation dans les Maisons Familiales Rurales*, Paris: L'Étudiant, 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).

BRASIL. *Lei 4024/61*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal/ Subsecretaria de Informações - MEC, 1961.

____. *Lei 5692/71*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal/ Subsecretaria de Informações - MEC, 1971.

____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

____. *Decreto nº. 1946/96*. Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Brasília: Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

____. *Lei 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal/ Subsecretaria de Informações – MEC, 1996.

____. *Lei 9424/96*. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

____. *Decreto nº. 3991*. Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Brasília: Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001.

____. *II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA)*. Brasília: MDA/INCRA, 2002.

____. *Lei nº. 10.172/01*. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Congresso Nacional/MEC, 2000.

____. *Parecer 01/2006 – CNE/CEB*: Dias letivos da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de formação por Alternância (CEFFA). Brasília: MEC/CNE, Homologado em 15.03.2006.

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)

CALIARI, R. O. *Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local*. Lavras: UFLA, 2002.

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.

CARO, H. BOTTARI, M. GOMES, F. C. (orgs.), *Dicionário escolar português-latino*, 4ª ed. Porto Alegre: Globo, 1955.

CARVALHO, L. M. *Pequena propriedade: guerra de conceitos manipula agricultura familiar*. Informativo Técnico: Revista Gleba. Edição de março de 2000. In: <<http://www.cna.org.br/Gleba99/2000/Mar/PProprie00.htm>>, acessado em 26 de maio de 2004.

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. *O educador vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo*, 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 51-70. (Biblioteca de educação, nº. 1)

COSTA, J. *Dicionário rural do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, 2^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CEFFA's. *Plano de formação inicial pedagógica de monitores*. Brasília, DF: UNEFAB/ARCAFAR SUL E NORTE, 2003.

COMTE, A. *Curso de filosofia positiva*, 5^a ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 1-39. (Os Pensadores)

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, 2^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DAMASCENO, M. N. e BESERRA, B. *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan/abr. 2004.

DUARTE, R. Adorno marxista, in: _____. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*, Belo Horizonte: UFMG, 1997, 109-15.

DUROZOI, G. ROUSSEL, A. *Dicionário de Filosofia*, Campinas: Papyrus, 1993.

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.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira SA, 1988.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In.: ALVES, N. (org.), *Formação de professores: pensar e fazer*, 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 89-102. (Questões da nossa época, vol. 1)

FREUD, S. *Obras psicológicas: Antologia organizada e comentada por Peter Gay*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. (Psicologia psicanalítica)

FRIGOTTO, G. (org) *Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Estudos culturais em educação).

FULLAT, O. *Filosofias da educação*, Petrópolis, Vozes, 1995.

FUSARI, J. C. Tendências históricas do treinamento em educação. In: <http://www.crmariocovas.gov.sp.br/educ_a.bhp?t=001>, acessado em 12 de dezembro de 2005. (São Paulo: FDE, 1992, p. 13-27. Série Idéias, nº. 3)

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.

GOMEZ, C. M. Processo de trabalho e processo de conhecimento, In.: GOMEZ, C. M. [et al.] *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GUANZIROLI, C. E. Reforma agrária e globalização da economia: o caso do Brasil, 1998. In: <<http://www.maurolemes.hpg.ig.com.br/reformaagrariaglobalizacao.htm>>, acessado em 24.05.2004. (Projeto de Cooperação Técnica INCRA/FAO. PROJETO UTF/BRA/036/BRA)

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*, Parte II. Petrópolis: Vozes, 1998. (Pensamento humano)

HORKHEIMER, M. *Materialismo, metafísica y moral*, Madrid: Tecnos, S.A. 1999.

_____. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.

_____. 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.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Brasil em números/Brazil in figures*, v. 10, Rio de Janeiro: IBGE, 2002, 1-377.

_____. *Censo agropecuário 1995/1996-Pará*. nº. 05, Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

ILICH, I. *Sociedade sem escolas*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988. (Educação e tempo presente, 10)

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Portaria 282/04*, Manual de operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: INCRA, 2004.

JAPIASSU, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

JAY, M. *As idéias de Adorno*. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1988.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é iluminismo? In: _____. *A paz perpétua e outros opúsculos*, Lisboa: Edições 70, 1989 (1990?), p. 11-9. (Textos filosóficos).

KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*, 2ª ed. Trad. Valério Rohdem e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

KOEHLER, H. *Pequeno dicionário escolar latino-português*, 14ª ed. Porto Alegre: Globo, 1960.

- KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- KUJAWSKY, G. M. *A crise do século XX*, São Paulo: Ática S.A. 1991. (Temas, vol. 7. Modernidade).
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal/Lógica dialética*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975 (?). (Perspectivas do homem, vol. 100)
- MAESTRE, A. *Horkheimer, un kantiano a su pesar*. In: HORKHEIMER, M. *Materialismo, metafísica y moral*, Madrid: Tecnos, S.A. 1999, 9-41.
- MALINOWSKI, B. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MÂNFIIO, A. J. Conscientização e pedagogia da alternância. In: UNEFAB, *Pedagogia da alternância: alternativa e desenvolvimento*. Brasília, DF: Dupligráfica – SIMFR e Vitae, 1999: 49-55.
- _____. (Coord.), *Um novo jeito de ser colono*. Frederico Westphalen: URI, 2001. (Universidade do agricultor, 1)
- MARÍAS, J. *História da Filosofia*, 6ª ed. Porto: Souza & Almeida Limitada, 1982.
- MARTINS, J. S. *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1975. (Biblioteca Pioneira de ciências sociais; Sociologia)
- MARTINS, H. H. T. S. *Metodologia qualitativa de pesquisa*, Ver. Educação e Pesquisa, v. 30, nº 2, São Paulo, maio/ago. 2004. In: www.scielo.br, acessado em 12/11/2004.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*, Livro 1, vol. 1: O processo de produção do capital, 7ª ed. São Paulo: DIFEL, 1982.
- _____. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MATTOS, R. S. Cultura e educação. In: <http://www.coladaweb.com/filosofia/educacao.htm>, acessado em 26.04.2005.
- MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. 2ª ed. Madrid: Gredos; Signum & Cía Ltda., s/d (versão eletrônica – CD-R).
- 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.
- NOSELLA: A escola brasileira no final de século: um balanço, IN: FRIGOTTO, G. (org) *Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 166-88. (Estudos culturais em educação).
- ORTIGARA, N. A. Agricultura: existe solução? In: MÂNFIIO, A. J. (Coord.), *Um novo jeito de ser colono*. Frederico Westphalen: URI, 2001, 34-5. (Universidade do agricultor, 1)
- PARÁ. *Cadastro de entidades de educação do Estado do Pará*. Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais. Brasília, DF: FLACSO; Belém: SETEPS, 1999, p. 465-6.

PEREIRA, I. *Dicionário grego-português e português-grego*, 5ª ed. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1976.

POCHMANN, M. e AMORIM, R. *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

POLONI, A. L. Profissional em agricultura, In: MÂNPIO, A. J. (Coord.), *Um novo jeito de ser colono*. Frederico Westphalen: URI, 2001, 32-3. (Universidade do agricultor, 1)

REALE, G. e ANTISERI, D. *História da Filosofia*. (vol. I), São Paulo: Paulinas, 1991.

RÉGNIER, E. M. Educação/formação profissional: para além dos novos paradigmas. In: *Boletim Técnico do Senac* – v. 21, n. 1, jan./abr. 1995, (Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/211/2101002013.pdf>>, acessado em 12 de dezembro de 2005).

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. In: *Revista Educação & Sociedade*, nº 76, v. XVII, Campinas: Papirus, 2001, p. 232-257. (Ciências da Educação I. CEDES)

ROSA, S. L. C. *Agricultura familiar e desenvolvimento local sustentável*, 1999. In: <<http://www.incra.gov.br>>, acessado em 30.05.2004.

ROUANET, S. P. *Mal-estar na modernidade: ensaios*, São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*, 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1995.

SILVA, L. H. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias*. Viçosa: UFV, 2003.

SOBREIRA, H. G. Perspectivas na formação do professor. In: ZUIN, A. A. S., PUCCI, B., RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs.) *A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da Sociedade*, 2ª ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos, SP: UFSC, 1998, p. 195-216.

SPROVIETO, M. B. Entropia: “progresso” para a destruição (entrevista de 10.07.2001). Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vdletras2/mario.htm>>, acessado em 26 de abril de 2005.

TOMPSON: *A voz do passado: História Oral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNEFAB, *Pedagogia da alternância: alternativa e desenvolvimento*. Brasília, DF: Dupligráfica – SIMFR e Vitae, 1999.

YUNES, A. Y. *Qualidade de vida e de relações de trabalho: integração pessoal pelo desenvolvimento de percepções gestálticas*. In: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta99/yamile/cap2a.htm>>, acessado em 05 de julho de 2005.

ZACHARIAS, V. L. C. F. In: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html>> acessado em 19 de março de 2004.

ZUIN, A. A. S., PUCCI, B., RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs.) *A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da Sociedade*, 2ª ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos, SP: UFSC, 1998.

OUTRAS PÁGINAS ACESSADAS NA WEB

<<http://www.pedagogia.hpg.ig.com.br/prefacio.html>>

<<http://www.institutosouzacruz.org.br/website/script/index.asp?pIntCodIdioma=1>>
<<http://www.epagri.rct-sc.br/Rac/arq01/opinia.html>>
<<http://www.iprprefeitura2.hpg.ig.com.br/servprest04.htm>>
<<http://www.mfr.asso.fr/>>
<http://www.mfr.asso.fr/MFRMonde/main_Monde.asp>
<<http://www.ibama.gov.br/>>
<http://www.mfr.asso.fr/MFRMonde/main_Monde.asp>
<<http://www.incra.gov.br/>>
<<http://www.ibama.gov.br/>>
<<http://membres.lycos.fr/dominiquesourty/medicilandia.html>>
<<http://www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html>>
<<http://www.montfort.org.br/cadernos/maurras3.html#9>>
<<http://www.galbette.com/sangnier/bio.html>>
<<http://www.galbette.com/sangnier/bio2.html>>
<<http://www.galbette.com/sangnier/bio3.html>>
<<http://www.galbette.com/sangnier/bio4.html>>
<<http://www.galbette.com/sangnier/bio5.html>>
<<http://www.galbette.com/sangnier/bio6.html>>
<<http://www.galbette.com/sangnier/bio7.html>>
<http://www.galbette.com/sangnier/institut_ms.html>
<http://www.galbette.com/sangnier/biblio_de_ms.html>
<<http://www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html>>
<<http://www.coladaweb.com/filosofia/educa%u00e7%u00e3o.htm>>
<<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto06.htm>>
<<http://www.culturabrasil.pro.br/boetie.htm>>
<http://www.educa%u00e7%u00e3oonline.pro.br/art_a_atualidade_da_filosofia.asp?f_id_a_rtigo=533>
<<http://www.eps.ufsc.br/disserta99/yamile/Cap2a.htm>>
<<http://www.hottopos.com/vdletras2/mario.htm>>

ANEXOS

FIGURA 01: AS CASAS FAMILIARES RURAIS NO BRASIL

FIGURA 02: AS EFA'S POR REGIÕES E ESTADOS BRASILEIROS

FIGURA 03: GRÁFICO DE FUNCIONAMENTO DA ALTERNÂNCIA DA CFR

FIGURA 04: ETAPAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA NAS CFR

FIGURA 05: COERÊNCIA DO PLANO DE FORMAÇÃO

FIGURA 06: FRAGMENTO DE PLANO DE FORMAÇÃO – CFR DE MEDICILÂNDIA (4ª turma)

FIGURA 07: FRAGMENTO DE PLANO DE FORMAÇÃO – CFR DE CAMETÁ

FIGURA 08: ESQUEMA DO DOSSIÊ PEDAGÓGICO EM PARTES

FIGURA 09a: OBJETIVOS E MEIOS DA AVALIAÇÃO NA CFR - PRIMEIRO ANO

FIGURA 09b: OBJETIVOS E MEIOS DA AVALIAÇÃO NA CFR - SEGUNDO ANO

FIGURA 09c: OBJETIVOS E MEIOS DA AVALIAÇÃO NA CFR - TERCEIRO ANO

FIGURA 10: QUADRO COMPARATIVO ENTRE ESCOLA TRADICIONAL E ESCOLA NOVA

FIGURA 11: LES MFR DANS LE MONDE: une présence sur les cinq continents (2004)

FIGURA 01: AS CASAS FAMILIARES RURAIS NO BRASIL.

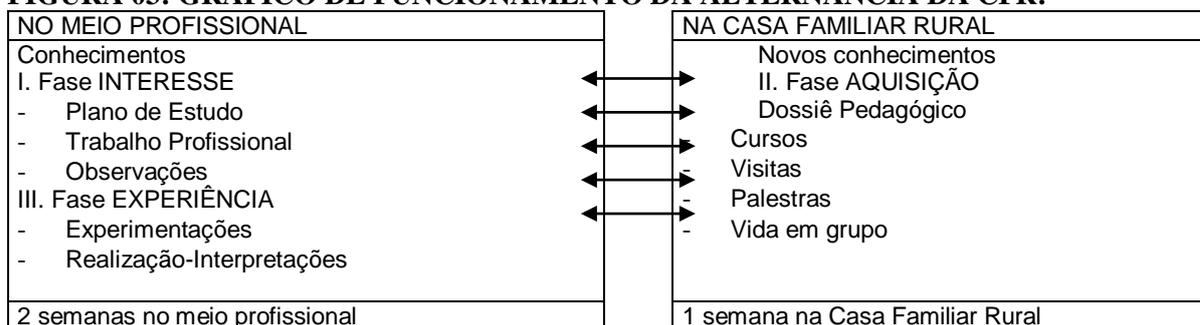
NORTE		NORDESTE		SUL	
PA	AM	MA	RS	SC	PA
13	01	06	04	27	38

Total de 89 CFR's. Dados levantados junto à ARCAFAR N/NE e, da Região Sul, em Silva, 2003: 84.

FIGURA 02: AS EFA'S POR REGIÕES E ESTADOS BRASILEIROS.

REGIÃO SUL			REGIÃO NORDESTE					REGIÃO NORTE				REG. CENTRO-OESTE			
ES	MG	RJ	CE	BA	MA	PI	SE	RO	AP	PA	AM	GO	TO	MS	MT
23	13	04	01	34	09	10	01	04	05	02	01	02	02	01	01

Destas 113 unidades, 90% estão destinadas ao ensino fundamental (UNEFAB (2003) *apud* Silva, *op. cit.*: 73). Estevam (2003: 59) apresenta um gráfico semelhante, mas da UNEFAB 2001, com um total de 112 EFA's, das quais 103 trabalham com ensino fundamental e 21 com ensino médio. Ainda havia uma EFA em São Paulo e nenhuma no estado de Mato Grosso, além de uma diferença de números de unidades em alguns estados. Estevam ainda indica a existência de 40 EFA's em processo de implantação.

FIGURA 03: GRÁFICO DE FUNCIONAMENTO DA ALTERNÂNCIA DA CFR:

Cf. Gilly, Manual N° 2: 14.

FIGURA 04: ETAPAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA NAS CFR

<u>DESENVOLVIMENTO</u> Refletir o desenvolvimento global da região	→	ASSOCIAÇÃO organiza uma Pesquisa Participativa e reuniões nas comunidades
<u>Determinar os TEMAS</u> em função do calendário Agrícola	→	COMUNIDADES envolvimento de todas as comunidades e responsáveis dos Órgãos. (expressão das famílias do meio)
<u>PLANO DE FORMACÃO</u>	→	MONITORES /Cons. Adm. participam ativamente (planificação)
<u>PLANO de ESTUDO (P.E.)</u>	→	JOVEM , com apoio dos Monitores e da família realiza um levantamento da situação de um tema no momento (descobertas - expressão)
<u>CADERNO de EMPRESA</u>	→	JOVEM agrupa os Planos de Estudo. (expressão do Jovem)
<u>COLOCAÇÃO em COMUM</u>	→	TODOS os JOVENS apresentam o P.E. Resumo com ajuda do Monitor. que podemos melhorar?
<u>CURSOS – EXERCÍCIOS</u>	→	MONITORES Utilização das Fichas Pedagógicas (aquisição de novos conhecimentos)
<u>VISITAS de ESTUDO</u>	→	JOVENS e MONITORES Descobriam realizações
<u>EXPERIENCIAS</u>	→	JOVEM realiza na sua realidade (realização)
<u>AVALIAÇÕES</u>	→	C.Ad e Órgãos cada três meses (avaliar para melhorar).

Cf. Gilly, Manual Nº 1: 46, quadro adaptado por mim.

FIGURA 05: COERÊNCIA DO PLANO DE FORMAÇÃO

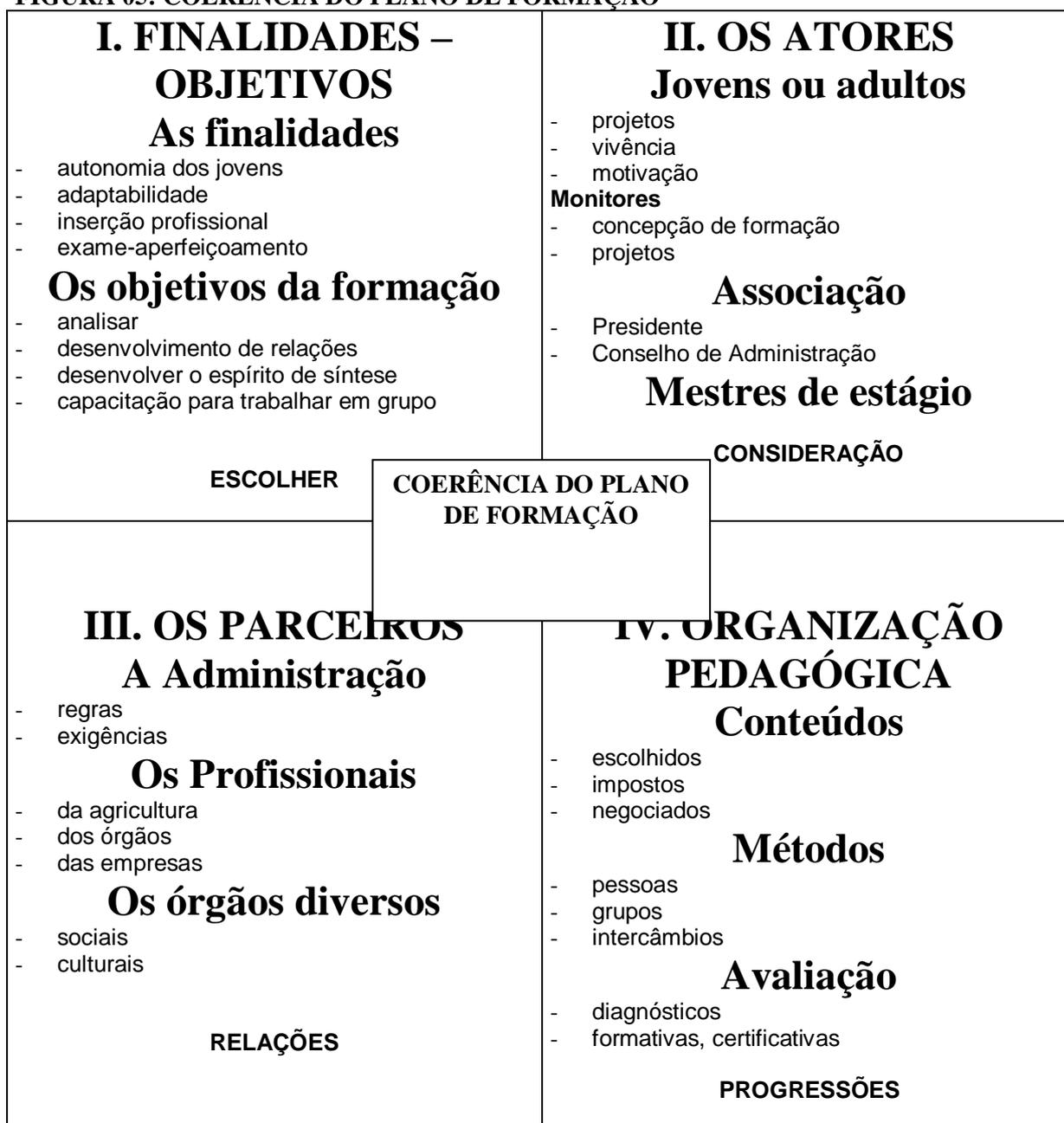


FIGURA 06: FRAGMENTO DE PLANO DE FORMAÇÃO – CFR DE MEDICILÂNDIA (4ª turma):

N	TEMA GERADOR	PERÍODO	ELEMENTOS TECNOLÓGICOS	
1	SOLOS 1ª PARTE	23-28.09.2002	1. PRODUÇÃO VEGETAL 2. PRODUÇÃO ANIMAL 3. DIVERSOS	
2	SAÚDE	28.09-02.10.2002		
3	BOVINOS 1ª PARTE	18-23.11.2002		
4	CULTURAS ANUAIS	08-14.12.2002	ENSINO GERAL	
5	HORTICULTURA GERAL	06-11.01.2003	1. BIOLOGIA 3. QUÍMICA 5. MATEMÁTICA 7. GEOGRAFIA 9. DIVERSOS	2. ECONOMIA 4. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO 6. HISTÓRIA 8. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
6	FRUTICULTURA GERAL	27.01-01.02.2003		
7	PIMENTA-DO-REINO 1ª P.	17-22.02.2003		
8	PIMENTA-DO-REINO 2ª P.	10-15.03.2003		
9	CAFÉ	31.03-05.04.2003		
10	CAFÉ	21-26.04.2003	PROPRIEDADE OU MEIO PROFISSIONAL	
11	CUPUAÇU	12-17.05.2003	ATIVIDADE PROFISSIONAL PLANO DE ESTUDO OBSERVAÇÃO E PESQUISA	
12	COCO	02-07.06.2003	CAÇA FAMILIAR RURAL DE MEDICILÂNDIA	
13	MANDIOCA	23-28.06.2003	COLOCAÇÃO EM COMUM VISITA DE CAMPO INTERVENÇÃO EXTERNA PREPARAÇÃO DO PLANO DE ESTUDO	

FIGURA 07: FRAGMENTO DE PLANO DE FORMAÇÃO – CFR DE CAMETÁ**1. CONTEÚDOS**

Alternância / Datas	T E M A S	FINALIDADES: Profissionalização dos jovens
NA PROPRIEDADE DATA . ALTERNÂNCIA N° 1 NA CASA FAMILIAR RURAL	ASSOCIATIVISMO A ASSOCIAÇÃO Da Casa Familiar Rural	Atividades ligadas nas atividades no campo e na CFR ATIVIDADES PROFISSIONAIS na propriedade PLANO DE ESTUDO na família OBSERVAÇÕES/Pesquisas na realidade Colocação em Comum na CFR Qual é o Calendário agrícola local? Visita Uma família envolvida nas associações Intervenções exteriores na CFR Presidentes de diversas Associações Preparação do Plano de Estudo (para a próxima alternância) Minha Horta
NA PROPRIEDADE DATA . ALTERNÂNCIA N° 2 NA CASA FAMILIAR RURAL	HORTA Produção Para Alimentar-se Para Vender	ATIVIDADES PROFISSIONAIS na propriedade Organizar a horta em nossa família PLANO DE ESTUDO na família Nossa horta e a alimentação de nossa família OBSERVAÇÕES/Pesquisas na realidade Levantar as produções das hortas da vizinhas Colocação em Comum na CFR As hortas de nossas famílias Visita Numa horta bem organizada Intervenções exteriores na CFR Um responsável da EMATER técnico em horta Preparação do Plano de Estudo (para a próxima alternância) A produção dos galinheiros familiares Avicultura
NA PROPRIEDADE DATA . ALTERNÂNCIA N° 3 NA CASA FAMILIAR RURAL	AVICULTURA Produção caseira	ATIVIDADES PROFISSIONAIS na propriedade Cuidados do galinheiro familiar PLANO DE ESTUDO na família A produção do galinheiro em nossa família OBSERVAÇÕES/Pesquisas na realidade Como estão organizados os galinheiros Colocação em Comum na CFR Os galinheiros familiares da região Visita Dois galinheiros no município Intervenções exteriores na CFR Um agricultor que tem um galinheiro bem feito Preparação do Plano de Estudo (para a próxima alternância) Nosso terra (SOLO)

FIGURA 08: ESQUEMA DO DOSSIÊ PEDAGÓGICO EM PARTES.

DOSSIÊ PEDAGÓGICO			
PARTE I	PARTE II	PARTE III	PARTE IV
Fichas Pedagógicas: - Profissional - Social	Elementos: - Plano de estudo - Colocação em comum.	Elementos: - técnicos - Econômicos com participação monitores - Palestrantes - Visita.de Estudante - Exercícios	Fichas pedagógicas - Sociais - Científicas - Econômicas - gerais - etc.

FIGURA 09a: OBJETIVOS E MEIOS DA AVALIAÇÃO NA CFR - PRIMEIRO ANO

Objetivos	Meios
Dar aos jovens possibilidade de conversar com adultos sobre o plano profissional	Resolver um problema prático relacionado com a experiência de trabalho da família através dos conhecimentos que já adquiriu nos temas de estudo.
Valorizar seu plano de estudo	Elaborar os temas do plano de estudo
Conscientizar os pais de seu papel de agricultor responsável pela aprendizagem dos jovens	Avaliação de um trabalho sobre uma exploração agrícola, trabalho prático e teórico.
Verificar a aquisição dos métodos de trabalho (Tomar notas)	Visitas em pequenos grupos Correção do relatório das visitas de estudo.
Os avaliadores São os agricultores que recebem as informações sobre como avaliar, antes de participar do progresso de avaliação. (Não e permitido que os avaliem seus próprios filhos).	

FIGURA 09b: OBJETIVOS E MEIOS DA AVALIAÇÃO NA CFR - SEGUNDO ANO

Objetivos	Meios
Avaliar se o jovem tem possibilidade de assumir responsabilidades	Apresentação escrita ou oral de uma responsabilidade que o jovem assumiu durante a alternância.
Verificar se o jovem tem capacidade de realizar algumas atividades no seu trabalho de campo.	Discussão
-Verificar a aquisição de conhecimentos básicos; -Dos métodos de trabalho com espírito de curiosidade; -Questionamento da avaliação; -A realidade dos conceitos -O trabalho em grupo	-Avaliação de um trabalho prático -Realização de uma visita em pequenos grupos; -Avaliação de seu comportamento em grupo e a qualidade das perguntas realizadas durante as visitas
Verificar se o jovem tem capacidade de resolver problemas concretos	Ex: problema técnicos: Alimentação. Avaliar sua habilitação escrita e oral.
Os avaliadores são pais – alunos antigos – profissionais	

FIGURA 09c: OBJETIVOS E MEIOS DA AVALIAÇÃO NA CFR - TERCEIRO ANO

Objetivos	Meios
Apreciar o conhecimento que tem cada jovem de exploração e de assumir compromissos	Apresentação de melhoramento realizados em sua exploração e que objeto de um relatório
Observar se o jovem tem capacidade de descobrir uma exploração agrícola na sua globalidade	Apresentação de um relatório de estagio
Verificar se o jovem pode utilizar seus conhecimentos nos problemas concretos da vida	Demonstração técnica dos conhecimentos científicos adquiridos (escrita)
Avaliar os método de trabalho e sua capacidade de redigir e sintetizar	Trabalho sobre documentos
Observar seu conhecimento e domínio quanto a utilização da matemática nas suas atividades	Resumo de um texto Prova a parti do conhecimento adquirido de contabilidade
Os avaliadores são: Pais – Técnicos - Profissionais	

FIGURA 10: QUADRO COMPARATIVO ENTRE ESCOLA TRADICIONAL E ESCOLA NOVA

OPOSIÇÕES	ESCOLA TRADICIONAL	ESCOLA NOVA
No <i>learning</i> e no <i>teaching</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. programas sistematizados; 2. os alunos não decidem; 3. distinção entre atividades escolares e extra-escolares; 4. o ensino se realiza mediante exercícios isolados e especializados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. áreas funcionais; 2. os alunos intervêm; 3. as atividades extra-escolares animam as escolares; 4. o ensino se realiza mediante coordenação e generalização.
Na motivação do <i>learning</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. a criança faz o que não escolheu nem desejou; 2. predomina a competição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1 a criança intervém na escolha de seus objetivos; predomina a cooperação;
Na cronologia dos temas	<ol style="list-style-type: none"> 1. domina a lógica das seqüências da matéria. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. rompem-se as seqüências lógicas em favor do interesse.
No conteúdo dos estudos	<ol style="list-style-type: none"> 1. só matérias acadêmicas; 2. ignora-se o contexto em que se ensina; 3. domínio dos saberes definitivos; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. toda experiência humana; 2. os estudos inserem-se na comunidade local; 3. há uma adaptação constante.

FONTE: Fullat, 1995: 388.

FIGURA XI: LES MFR DANS LE MONDE: une présence sur les cinq continents (2004)



EN EUROPE 527 MFR

Outre la France, on retrouve les Maisons Familiales Rurales en Espagne, en Italie et au Portugal.

Pays	Appellation	Date de création	Nombre de MFR	Structure fédérative
Espagne	Colegio Familiar Rural (CFR)	1996	25	Federacion de Colegios Familiares Rurales (CFR)
	Escuela Familiar Agraria (EFA)	1967	36	Union de Escuelas Familiares Agrarias (UNEFA)
France	Maison Familiale Rurale	1937	460	Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation (UNMFREO)
Italie	Centro Professionale per l'Agricoltura	1961	1	Union Interregionale Famiglie Rurali Italiane (UIFRI)
Portugal	Casa Escola Agricola (CEA)	1985	5	Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Rural (APDR)

EN AFRIQUE 125 MFR

aujourd'hui, une douzaine de pays d'Afrique ont des Maisons Familiales Rurales : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, république Centrafricaine, république du Congo, République Démocratique du Congo, Mali, Maroc, Rwanda, Sénégal, Tchad, Togo

Dans la plupart de ces pays, les maisons familiales sont autant orientées vers la formation des jeunes paysans et des adultes que vers le développement. elles représentent en même temps une structure de formation et une structure d'appui aux villageois et aux producteurs.

Pays	Appellation	Date de	Nombre	Structure fédérative
------	-------------	---------	--------	----------------------

		création	de MFR	
Bénin	Maison familiale Rurale (MAFAR)	1991	3	
Burkina Faso	Maison Familiale Rurale (MFR)	2000	2	
Cameroun	Ecole Familiale Agricole	en création	5	
Rép. du Congo	Centre de Progrès Rural (CPR)	1962	11	
Rép. Dém. du Congo	Maison d'Apprentissage Rural (MAR)	1990	1	
Rép. Centrafricaine	Centre Rural d'Éducation et de Formation (CREF)	1966	14	Union Nationale des CREF (UNACREF)
Mali	Maison Familiale Rurale (MFR)	1997	1	
Maroc	Maison Familiale Rurale (MFR)	1998	2	
Rwanda	Centre Communal de Développement et de Formation Permanente (CCDFP)	1974	31	Association pour la Promotion des Familles Paysannes
Sénégal	Maison Familiale Rurale (MFR)	1964	28	Association Nationale des Maisons Familiales Rurales (ANMFR)
Tchad	Centre de Formation Professionnelle Rurale (CFPR)	1965	10	Union des Associations de base CFPR des Logones et Tandjilé
Togo	Maison Familiale de Formation Rurale (MFFR)	1963	17	Union Nationale des Maisons Familiales de Formation Rurale du Togo (UNMFFRT)

AUX CARAÏBES 1 MFR

Dans les Caraïbes il existe des Maisons Familiales en République Dominicaine, en Guadeloupe et à la Martinique

Pays	Appellation	Date de création	Nombre de MFR	Structure fédérative
République Dominicaine	Centro de Educacion y Promocion Rural (CEPROR)	1993	1	

EN ASIE 8 MFR

La création de Maisons Familiales Rurales aux Philippines a été impulsée par les maisons Familiales Rurales d'Espagne en 1988. Les Maisons Familiales Rurales françaises travaillent sur des projets au Vietnam.

Pays	Appellation	Date de création	Nombre de MFR	Structure fédérative
Philippines	Family Farm School (FFS)	1986	6	Pampamilyang Paaralang Agrikultura, Inc (PPAI)
Vietnam	Projets	1988	2	

DANS L'OCÉAN INDIEN 2 MFR

Les Maisons Familiales Rurales sont présentes à Madagascar, à la Réunion, à l'île Maurice.

Pays	Appellation	Date de création	Nombre de MFR	Structure fédérative
Madagascar	Akany Maitson' Isandra (AMI)	1996	1	
Ile Maurice	Maisons Familiale Rurale (MFR)	1993	1	

EN AMÉRIQUE DU NORD 3 MFR

Une association Maison Familiale Rurale a été créée en 1998 au Québec (Canada). D'autres existent au Mexique.

Pays	Appellation	Date de création	Nombre de MFR	Structure fédérative
Canada (Québec)	Maisons Familiale Rurale (MFR)	1999	1	
Mexique	Casa Familiar Rural (CFR)	1990	2	

EN AMÉRIQUE CENTRALE 43 MFR

En Amérique centrale, les Maisons Familiales Rurales sont organisées au sein d'un comité Régional, FUNEDUCA, pour les pays suivants : Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panama, El Salvador.

Pays	Appellation	Date de création	Nombre de MFR	Structure fédérative
Guatemala	Nuleo Familiar Educativo para el Desorrollo (NUFED)	1978	14	Sociedad Civil ProNucleos Familiares Educativos para el Desarrollo (SONUFED)
Honduras	Centro Familiar Educativo para el Desorrollo de Honduras (CEFEDH)	1980	7	Fondacion de los Centros Familiares Educativos para el Desarrollo de Honduras (FUNCEFEDH)
Nicaragua	Centro Familiar de Education Rural (CEFER)	1973	9	Fundacion Nicaraguense para la Promocion y Desarrollo de los Centros Familiares de education

				Rural (FUNPROCEFER)
Panama	Centro Communal para el Desarrollo (CECOPAIDE)	1981	10	Asociacion Centros Comunales para el Desarrollo (ACECOPAIDE)
El Salvador	Centro para el Desarrollo de la Familia Rural (CEDEFAR)	1992	3	Fundacion Cristiana para el Desarrollo (FUCRIDES)

EN AMÉRIQUE DU SUD 245 MFR

Les Maisons Familiales Rurales d'Amérique du Sud sont souvent nées dans des territoires où la situation socio-économique est difficile. Leur extension est rapide sur ce continent : l'Argentine, le Brésil, le Chili, l'Équateur, l'Uruguay, le Venezuela (des initiatives isolées existent également dans d'autres pays).

Pays	Appellation	Date de création	Nombre de MFR	Structure fédérative
Argentine	Escuela de la Familia Agricola (EFA)	1969	45	Asociacion para la Promocion de Escuelas de la Familia Agricola (APEFA) Fundacion Pedro A. Marzano
	Centro de Formacion Rural (CFR)	1974	7	
Brésil	Casa Familiar Rural (CFR)	1974	64	Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFRA nord et sud) Uniao Nacional das Escolas Familias Agricolas do Brasil (UNEFAB)
	Escola Familia Agricola (EFA)	1968	122	
Chili	Escuelas Agricola	1976	1	
Équateur	Centro Familiar de Formacion por Alternancia (CEFFA)	1997	3	
Uruguay	Escuela Familiar Agraria (EFA)	1980	2	Asociacion Uruguay Escuelas Familiares Agrarias (AUEFA)
Vénézuela	Centro Familiar de Aprendizaje Rural (CEFAR)	1973	1	

EN POLYNÉSIE, EN NOUVELLE-CALÉDONIE

En Polynésie, les Maisons Familiales Rurales ont été créées dans ce territoire d'Outre-Mer français à partir de 1980.

En Nouvelle Calédonie : créées en 1977, les Maisons Familiales Rurales de Nouvelles Calédonie expriment la volonté des populations canaques et caldoches de former des jeunes capables de construire l'avenir en s'appuyant sur les valeurs propres à ce territoire.

FONTE: <<http://www.fondation-mfr.org/connaitre/mfrmonde.htm>> acessado em 09 de março de 2004. Documento alterado por mm.