

## **TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CULTURA, CIÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA**

Isabel Brasil Pereira<sup>1</sup>

Existem sim tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do campo e é importante apreendê-las, discuti-las, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores. (ROSELI CALDART, 2009).

Este texto relaciona a herança da Teoria Crítica, sobretudo o pensamento de Theodor Adorno, e a Educação do Campo, nos enfrentamentos e nas possibilidades da educação para a emancipação, como contraponto à integração cega na sociedade existente. Pautada nas reflexões de Adorno sobre uma Educação para a emancipação<sup>2</sup>, a análise se foca na educação refletida, reivindicada e praticada pelos trabalhadores camponeses.

As perguntas, que conformam o objeto aqui focado, dizem respeito à instituição da Educação do Campo; ao pensamento educacional que a embasa – à acumulação crítica conseguida pelas lutas das gerações que viveram antes de nós – sua organicidade enquanto crítica do pensamento educacional atual, sua visão e projeto político e técnico societário em relação à ciência e à tecnologia na produção de alimentos. Trata-se assim de contribuir para o desvelamento de questões, tais como: Que ideias e práticas instituem a Educação do Campo? Quais relações da Educação do Campo com a totalidade do pensamento educacional? Que projeto, político e técnico, de ciência e tecnologia defende para o campo? É possível, na expressão atual da formação histórica capitalista, articular ética, técnica, tecnologia, em um projeto de formação do trabalhador voltada à emancipação?

Como ponto de partida, o entendimento da Educação do campo a partir das contradições e conflitos em que está envolvida, e a compreensão da sua instituição

---

<sup>1</sup> Bióloga pela UFRRJ. Mestre em Educação pela Uerj. Doutora em Educação pela PUC/SP. Diretora da EPSJV/Fiocruz. Professora Adjunta da FEBF/Uerj (cedida à Fiocruz).

<sup>2</sup> ADORNO T.W. *Educação e Emancipação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como uma crítica à educação do e para o capital, ao latifúndio, ao agronegócio. A crítica ao agronegócio – que conjuga tecnologia avançada com trabalho degradante imposto à população camponesa – materializa a educação contra a ‘barbárie’, no sentido preciso colocado por Adorno (2003) ao definir barbárie como a convivência de um grande desenvolvimento tecnológico, com um sentimento de ‘ódio primitivo’, produzida pelo capitalismo, pela sociedade administrada e de classe. Para Adorno (2003), a validade da educação tem como condição ser luta contra barbárie, como possibilidade materializada na construção de processo civilizatório.

Estudos sobre a Educação do campo ressaltam o seu caráter de ‘crítica da educação’, outros se debruçam sobre o seu caráter de Educação Popular: O expressivo projeto educativo do MST, expressão materializada da Educação do Campo, é também fruto do acúmulo de movimentos como o Movimento Popular de Cultura (MPC) e o pensamento e prática educativa de Paulo Freire. O Teatro do Oprimido de Augusto Boal e demais movimentos culturais voltados à crítica da desigualdade, da política hegemônica e da indústria da cultura são instituídos na organização/pedagogia do MST, e hoje fazem parte da Educação do Campo. A crítica à cultura de massa, à semiformação<sup>3</sup>, ao aparelho ideológico da comunicação são conhecimentos trabalhados na Educação do campo praticada pelos movimentos camponeses.

O investimento dos movimentos camponeses no processo educativo/formação da classe trabalhadora visa os sujeitos camponeses e o sujeito coletivo. A Educação do campo é integração da educação política; da educação dos sentimentos, dos sentidos e da sensibilidade – como, por exemplo, o sentimento nacional e internacionalista, a solidariedade, a paixão, a formação musical e estética – com o conhecimento científico e tecnológico, em que o trabalho é princípio educativo.

Na busca incessante pela integração do conhecimento mais específico ao mais geral, da noção de território, de local, com a prática e teoria internacionalista, a Educação do campo vem contribuindo no preparo político da população

---

<sup>3</sup> Semiformação (*Halbbildung*) é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. Na perspectiva de Adorno, a sociedade deve ser apreendida em seu processo de reprodução material como reificação, mediação socialmente invertida. Cabe à teoria ir além do momento subjetivo da coisificação, ao decifrar as determinações objetivas da subjetividade. Não basta só revelar o sujeito por trás da reificação: ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente, como sujeito que se sujeita e não experimenta as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela indústria cultural. A educação não é idealista, para a emancipação, mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva (MAARS, 2003b).

camponesa para o enfrentamento às ofensivas do agronegócio – nas alianças entre classe dominante nacional com a internacional, com inflexões em políticas governamentais; à denúncia de agrotóxicos e transgênicos, como elementos presentes no modelo de agricultura subordinado à aliança capital financeiro/capital produtivo. Do mesmo modo, potencializa a elaboração e defesa de uma política econômica/social/científica/cultural voltada à soberania alimentar e justiça social.

A Educação do campo na formação de trabalhadores se insere a favor de concepção de sociedade onde não haja classe, desigualdades e produção de seres heterônomos. Trata-se, então, de projeto, sempre em construção e inacabado, de se pensar e colocar em prática a construção de uma sociedade mais igualitária, com respeito às diferenças culturais, com formação voltada à autonomia. Construída pelos movimentos camponeses, aqui no estudo focando no MST, é, portanto, crítica à educação hegemônica e percebe as contradições e articulações do trabalho no campo e na cidade e a inserção da cultura no processo educativo. Pensar a articulação entre ética, técnica, cultura e educação requer entender o homem como construtor da sua vida, da sua história. Porém, e ao mesmo tempo, nunca ficar preso a armadilhas que impeçam perceber que no mundo administrado e constituído por classes sociais esse construtor não é livre para as suas criações, não escolhe forma e conteúdo das suas criações e tampouco caminha para um estado de felicidade em que as relações entre os indivíduos sejam compartilhadas e definidas com base na solidariedade e no desejo de um mundo melhor para todos.

É bom avisar que, a leitura negativa da condição atual da existência humana não é aqui assumida de modo a gerar imobilismo e mesmo um pessimismo desenfreado que condena qualquer ação ou movimento emancipatório a uma mera ilusão. Ao contrário, diria que esta leitura se configura como uma possibilidade real, concreta e imaginária, de construção de um outro modelo de civilização em que a ética não seja apenas uma maneira romântica ou cínica de escamotear a desigualdade entre os homens, e em que a técnica, a ciência e a tecnologia estejam voltadas ao social. Ou seja, com uma construção de sentido democrático, inseparável, portanto, do sentido de civilização contra barbárie, da negação do aperfeiçoamento de técnicas pela ciência voltadas à destruição da humanidade e do privilégio a setores hegemônicos da sociedade.

Quanto à educação, é aqui neste texto concebida como processo de formação humana, plena de contradições, realizada mediante os diferentes e/ou antagônicos projetos de homem e de suas criações. Há que se ressaltar as

diversas assertivas sobre o que fundamenta a educação hoje. O debate de ideias entre os que afirmam ser esta fundamentação nas dimensões ética e política e aqueles que advogam ser a educação, hoje, fundada na dimensão cultural.

Partindo da premissa de que a dimensão da formação cultural, no viés do pensamento crítico, não pode prescindir de entender a educação na sua dimensão ética e política, como possibilidade de transformação do existente, perceberemos serem a dimensão ética e política o que fundamenta uma educação emancipatória, que, por sua vez, não pode prescindir da dimensão cultural, como base para a construção de um novo estatuto que tenha como negação a semicultura/semiformação (ADORNO, 2003). Isso significa que nas análises aqui feitas um projeto voltado à formação dos trabalhadores tem que abarcar a dimensão cultural, na construção de sentido dos processos educativos implementados.

### **Educação do Campo e Educação Popular**

Dentre as concepções de Educação Popular, há que se ressaltar o pensamento instituinte de Paulo Freire e que não por acaso tem na Educação do Campo auxiliado reflexões e práticas. Voltada à educação dos oprimidos, a Educação Popular visa à transformação do modo de produção da existência humana.

Como toda a Educação, a Educação Popular reflete a luta entre projetos distintos de sociedade. Uma primeira distinção já colocada pela literatura crítica educacional é entre a premissa de educação popular 'como aquela destinada às camadas populares' e aquela em que a educação popular é entendida como aquela demandada (negociada e mediada) pelas classes populares. Mas, mesmo entre o que podemos chamar de pensamento crítico educacional, e que parte da segunda premissa referida, existem diferenças e diversidades entre as várias correntes e tendências da Educação popular.

A inclusão da 'luta pela Escola Pública' como um significativo ponto a ser abarcado pela Educação Popular está presente, hoje, na maioria das referidas correntes, ainda que, minoritariamente, há quem defenda que a Educação Popular só poderia se instituir no espaço da educação 'não formal', na medida em que, para esse pensamento althusseriano ou ilitchiano, a escola como aparelho de estado capitalista só reproduziria a ordem dominante.

Da segunda metade do século XX até hoje, a Educação popular se instituiu no horizonte das lutas populares, nas práticas dos movimentos populares. Com Paulo Freire e os movimentos populares, a escola passa a fazer da Educação popular como um esforço de mobilização e capacitação política, científica

e técnica das camadas populares, para que se possa transformar a escola reprodutora da ordem dominante em outra escola voltada aos interesses das classes populares.

Exemplo de reuniões que acontecem no mundo, que abarcam diversas tendências do pensamento da Educação Popular, pode ser o do Congresso do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), em 2004, que referenda a Educação Popular como movimento e pensamento, como teoria e exercício prático, de um modelo de educação cujos princípios e estratégias implicam um estreito nexos com a política, a economia e a cultura dos nossos povos.

A Educação Popular praticada pelos movimentos populares é uma educação comprometida com as classes oprimidas, estimulando a cultura e o saber da comunidade como fundamentais, e portanto, incorporados ao ensino

O processo-ensino-aprendizagem é visto como ato de conhecimento e transformação social, sendo pautada na perspectiva política. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social objetivado trabalhar as necessidades populares. O resultado desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse. A Educação Popular não se restringe pelos contextos, busca caracterizar os contextos em que ele precisa ser trabalhado, mas as aplicações mais comuns ocorrem em assentamentos rurais, em instituições sócio-educativas, em aldeias indígenas e no ensino de jovens e adultos. (PAIVA, 1986, p. 38).

No pensamento de Paulo Freire, os princípios da educação popular estão relacionados à mudança da realidade opressora, ao reconhecimento, à valorização e à emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos. Nesse sentido, a sociedade civil organizada foi identificada como instância de promoção e sistematização da educação popular (PAIVA, 1986, p. 35).

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios para a educação popular é justamente a coerência entre o discurso e a prática como exigência ética num contexto de modernização conservadora. Nesse caminho, a pergunta que se coloca é sobre a possibilidade, na expressão atual da formação histórica capitalista, de se articular ética e técnica em um projeto de formação do trabalhador voltada à emancipação. O desenvolvimento desta reflexão, como nos ensinaram mestres da chama Escola de Frankfurt, como Adorno e Benjamin,

exige tentativa de não reproduzir esquemas mecânicos e fechados, incapazes de entender a dinâmica dos processos sociais e históricos em curso, e sim de construção de modelos críticos negativos e contraditórios, mediados e dialéticos, em que o pensamento não sucumba ao fetiche da totalidade fechada, à vida social alienada, às várias formas que a dominação assume em nossa época, evitando as ilusões, extremas e complementares, de um mundo objetivado e sem fissuras e de uma subjetividade plena, isolada e provedora de sentido ao mundo<sup>4</sup>.

Por essa via negativa, a tarefa do pensamento é evitar a reconciliação com o existente, a integração positiva à ordem violenta da dominação, perdendo com isso seu potencial crítico e sua capacidade de apontar para a emancipação, para a felicidade, para a vida não mutilada. Um trabalho crítico com e contra o conceito, passando ao largo da comunicação direta e ilusória, característica constante no pensamento de Adorno.

Severo diante do mundo administrado, da vida mutilada e da totalidade alienada, característica do capitalismo avançado, Adorno propõe a tarefa quase impossível do pensamento negativo. Não há espaço para qualquer aceno de superação positiva do existente e só pelo avesso se poderia ler uma utopia emancipadora diante do rigor da ciência melancólica.

Adorno certamente indica pontos críticos relevantes para se repensar a relação entre teoria e práxis. Para tanto, Adorno precisa pensar 'com e contra' o conceito, a linguagem, o discurso, a própria elaboração dialética do pensamento crítico. Sem descanso, o trabalho de Adorno não é o de facilitar a leitura dos sinais postos em seus modelos críticos. Para ele, não se trata de propor um modelo direto de comunicação intersubjetiva. Bem ao contrário, Adorno desconfia da própria função comunicativa da linguagem, dos discursos, dos enunciados, do próprio pensamento. Daí não se encontrar em Adorno nenhum elogio fácil da comunicação intersubjetiva voltada para um ideal de relação social isento de violência ou alienação. Isso posto, entende-se ainda melhor a insistência no 'não idêntico da identidade', nas constelações críticas tensas e contraditórias, não sistemáticas ou totalizadas, como campos de força que coordenam as figuras, fazendo-as ganhar sentido através das

---

<sup>4</sup> Sabe-se que Benjamin inspirou Adorno no que diz respeito à ideia de um 'modelo crítico' dialético e negativo, de 'constelação crítica', de 'campo de forças', que aborda os objetos e momentos particulares da vida social, elaborando com tal precisão crítica seus pontos contraditórios que leva a uma espécie de explosão das ilusões do mundo alienado e reificado da mercadoria, do trabalho e da linguagem no capitalismo avançado. De maneira resumida, a ideia de 'constelação crítica' diz respeito a uma montagem em que momentos e objetos particulares, sensíveis e específicos, como negações determinadas, são relacionados em conjuntos abertos e móveis, organizados pela via da coordenação, e não da subordinação. E são mantidos assim, como um campo de forças de relações contraditórias e não pacificadas, nem perdendo seu caráter pontual e particular, para se dissolverem na totalidade sistemática e abstrata, nem se tornando meras mônadas, isoladas da mesma totalidade, já que esta é sempre referida, como força constitutiva, mesmo que ausente ou inalcançável (PEREIRA, 2008).

próprias partes postas em relação.

Longe de ser um capricho de Adorno, a elaboração negativa dos fragmentos e dos campos de força tem o poder de um método, de uma apropriação subjetiva e forte diante da primazia inevitável dos objetos, para manter aberto o campo da não identidade e da possível emancipação. Com isso, Adorno indica com vigor sua oposição, não apenas a uma visão sistemática, da filosofia e da própria dialética, mas também ao método das ideias claras e distintas, da progressão do mais simples ao mais complexo, da condução ordenada e clara do pensamento, das enumerações exaustivas, das revisões gerais sem lacunas ou vazias, que se lê no *Discours de la méthode*. Para Adorno, esse ideal cartesiano do pensamento absoluto, sem restos e sem lacunas, fechado e conclusivo, isento de dúvida, buscando apenas os universais e os absolutos, leva a um pensamento da identidade – entre pensamento e coisa, sujeito e objeto, teoria e práxis – que teria se tornado inimigo da emancipação humana.

No interesse deste texto, que tem como objetivo relacionar a Teoria Crítica e a Educação do campo, vale a pena ressaltar algumas referências que continuam atuais e necessárias. A primeira delas, talvez de fato a central, diz respeito a educar para a emancipação, não para o conformismo, para o encaixe funcional do pensamento na produção e reprodução, sem crítica, da própria lógica do capitalismo em movimento. Trata-se de uma crítica do progresso, que se lê em Adorno, em Horkheimer e muito em Walter Benjamin e em outros pensadores do marxismo ocidental. Vale lembrar a crítica ao otimismo burguês no progresso, que contaminou também a esquerda, no passado e, de maneira muito evidente, no presente histórico que estamos vivendo. À direita e à esquerda, o otimismo cego e conformista deixa de lado a crítica e imagina que as contradições fortes do capitalismo irão se dissolvendo e se resolvendo ao longo do tempo. Bem ao contrário, essas mesmas contradições se agravam, fazendo a vida social oscilar duramente entre a civilização e a barbárie, o que se pode constatar, com tristeza, na vida cotidiana do nosso país. Cabe, portanto, educar na contracorrente, elaborando conceitos críticos que neguem o que existe, apontando para uma possível superação da injustiça e da violência. Essa tarefa educativa pode ter como referência, ainda atual e necessária, o marxismo heterodoxo e aberto à complexidade do presente, que não se resume à propaganda, aos esquemas reduzidos, às distorções deliberadas, aos jogos de poder dos aparatos e partidos políticos, aos interesses burocráticos e materiais que norteiam o processo de cooptação e de conformismo em curso. Porque se trata, com certeza, de mais uma derrota da dialética e da esquerda.

Ao pensarmos a Educação do Campo como prática voltada à emancipação, é sempre bom ressaltar que não houve no passado, e não há no presente, nenhum passe de mágica que possa resolver impasses que o educador precisa enfrentar, dia a dia, dando conta da tarefa de elaborar conceitos e modelos críticos. Trata-se sempre de um trabalho difícil e de longa duração. E conta muito não jogar fora a acumulação crítica conseguida pelas gerações que viveram antes de nós, que lutaram e trabalharam antes de nós.

### **A Ética e a Técnica como construção individual e coletiva do homem**

O trabalho humano constrói e utiliza a técnica na produção de existência humana. Não há dúvida de que o desenvolvimento da técnica é fruto da razão humana e de que, neste final de século, diante de uma evidente crise da Modernidade, tornou-se comum criticar a razão. Na verdade, certas representações e certas práticas, vinculadas a uma imagem de razão prática, instrumental, apenas pragmática, a serviço do controle e do capital, acarretando que o desenvolvimento científico e sua aplicação nas técnicas humanas sejam desenvolvidas voltadas à dominação e se tornem cada vez mais mercadorias no processo de acumulação do capital. De fato, uma crítica arrasadora que pode derivar, com facilidade, para a condenação de toda a técnica, toda a ciência e do consequente aprimoramento tecnológico.

Derrotado, o passado e suas esperanças da libertação através da razão parecem sair de cena. Ela, a deusa tênue e frágil como nos alerta Freud, que surgiu voltada para a emancipação humana, para livrar o homem do medo e da ignorância, para dominar a natureza, organizar a sociedade e criar o progresso como fonte garantida de aliviar os sofrimentos humanos, tornou-se ela mesma, um mito, uma nova forma de opressão e violência. Essa deusa frágil pode ser destruída, mas pode ser cultivada com muito cuidado, para que o mal-estar na civilização não se resolva, por exemplo, em patologias coletivas como os regimes totalitários (FREUD, 1990).

Como nos lembra Marilena Chauí (2000, p. 5), na Antiguidade a palavra 'técnica' (*techne*) corresponde à arte, significando habilidade, destreza, agilidade e, ainda em sentido estrito, instrumento, ofício. Técnica, como extensão do homem para vencer a



natureza, e que junto com a política impulsionam a realização humana.

Aristóteles, porém, estabeleceu duas distinções que perduraram por séculos na Cultura ocidental. Numa delas distingue ciência-Filosofia de arte ou técnica: a primeira refere-se ao necessário, isto é, ao que não pode ser diferente do que é, enquanto a segunda se refere ao contingente ou ao possível, portanto, ao que pode ser diferente do que é. Outra distinção é feita no campo do próprio possível, pela diferença entre ação e fabricação, isto é, entre *praxis* e *poiesis*. A política e a ética são ciências da ação. As artes ou técnicas são atividades de fabricação.

Nos últimos séculos, a relação entre arte e técnica sofre profunda transformação. O estatuto da técnica modifica-se com o desenvolvimento da ciência, “transformando-se em tecnologias, em uma forma de conhecimento e não simples ação fabricante de acordo com regras e receitas” (CHAUI, 2000, p. 10). Ou seja, sabemos que a moderna civilização urbana e industrial, desde os seus primórdios, é inseparável das aplicações técnicas e tecnológicas do conhecimento científico e que podemos remontar essa formação ao Renascimento, e séculos seguintes, como referência para poderosas intuições, experimentos e pesquisas nos campos da matemática, da física, da química e da astronomia. Como paradigma do homem do Renascimento, figura Leonardo da Vinci, projetando ou imaginando os mais diversos tipos de máquinas. Mas o grande impulso do conhecimento científico, livre das amarras da religião, viria mesmo com a Revolução Industrial. Começando pela Inglaterra, espalhando-se pelos países mais avançados da Europa, para ganhar o mundo, através da formação de Impérios Coloniais, na Ásia, no Oriente, na África e na América.

Sobretudo, é impressionante o crescimento das cidades e o surgimento de novas tecnologias nos séculos XIX e XX, alterando em profundidade a vida cotidiana, o trabalho e, certamente, a Educação. É também a época da obra de arte e sua reprodução técnica, como pensada por Walter Benjamin: arte e cultura deixaram de ser únicas, auráticas, podendo ser reproduzidas em grande quantidade. Em pauta, sem dúvida, as técnicas e tecnologias. A começar pela fotografia, seguida pelo cinema, pelo rádio, pela televisão, até chegar a formas eletrônicas de computação, alterando ainda mais a vida cotidiana, o trabalho, o lazer e os processos perceptivos e cognitivos de milhões de pessoas.

Não sendo a técnica, nem a ciência, nem a tecnologia neutras, ficam subsumidas, com exceções cada vez mais raras, ao movimento do capital, que confere um sentido que não confirmaria as previsões, até certo ponto otimistas, de Benjamin, e sim, muito mais, a crítica rigorosa de Adorno e de Horkheimer.

Vale lembrar a figura central – ‘a indústria da cultura’ – para se pensar os produtos do entretenimento de massas como mercadorias entre mercadorias, apenas um ramo a mais no sistema fetichizado de produção de mercadorias nas formações capitalistas avançadas, de modernização mais ou menos recente. Com isso, o mundo da máquina inclui os meios de massa, junto com a fábrica e os aparatos burocráticos das empresas capitalistas. Em outras palavras, os instrumentos técnicos – prolongamento das capacidades do corpo/pensamento humano na relação com a natureza e com os outros homens – e a ciência capturada pelo capital se cristalizam e vão ter como predominância a produção de tecnologias que, em vez de libertar os seres humanos do trabalho árduo e ampliar a saúde da população, são obrigadas a responder às prioridades dos grupos hegemônicos para a dominação. Aqui cabe mais uma vez lembrar Adorno ao conceituar barbárie.

Neste processo, a ciência aparece como condição de existência, ou pelo menos de aceleração espantosa do desenvolvimento de tecnologias. A racionalidade pragmática, apenas quantitativa, ajusta-se ao modelo abstrato das trocas, e seus fetiches, servindo para organizar e controlar o mundo do trabalho e o mundo do lazer, integrando por inteiro as esferas da vida social, apesar de toda ideologia voltada para idealizar as ideias de ‘progresso e modernização’.

Lembremos que, sob o impacto de um racionalismo de ímpeto controlador, a luta pela emancipação dos dogmas e pela afirmação da autonomia da razão se transformou, infelizmente desde muito cedo, em fé na possibilidade de criação de um novo saber, capaz de expulsar os dissensos e as dominações, exatamente por exprimir uma verdade irretocável, purificada das diferenças políticas, das particularidades culturais, enfim, apresentando-se como absolutamente ‘neutra’. A ciência moderna seria, ao mesmo tempo, a expressão e o modo de expressão desta nova religião laica.

Trata-se da fabricação de uma nova autoridade, em nome da qual o discurso pensa poder realizar seu ideal de controle total da realidade: controle sobre o mundo das coisas, sob a forma de intervenção eficaz; controle sobre o mundo dos homens, sob a forma de consenso inelutável.

Forte desde o Iluminismo, a ideia de uma racionalidade capaz de organizar a vida coletiva, resolvendo conflitos e superando as desigualdades, garantindo os direitos e protegendo os cidadãos contra o arbítrio e a violência cega, atravessa otimista o século XIX, mas sofre um poderoso recuo no século XX. Torna-se uma nova mitologia, com aspectos fortemente regressivos, inseparável mesmo dos aparatos bélicos e destrutivos das guerras imperialistas promovidas pela expansão dos conglomerados capitalistas. Sabemos todos como as guerras são utilizadas para testar e expandir novas

tecnologias, que em seguida serão aplicadas na organização do trabalho, na produção de mercadorias e na própria vida cotidiana.

As condições histórica, social e política que determinam e ao mesmo são também inflexionadas pelo desenvolvimento técnico-científico vão inferir à ética sentidos diversos. Lembremos da Antiguidade a ideia da ética traduzida na busca das relações entre o bem comum e o individual, concebida como a busca da felicidade, da garantia do conhecimento da bondade para ser bom (como em Sócrates) e da necessidade de se materializar em ações objetivas para ter validade, sob a pecha de se tornar mera convenção social (sofistas). Como retrata Marilena Chauí (2000, p. 8).

Quando acompanhamos a história das idéias éticas, desde a Antiguidade clássica (greco-romana) até nossos dias, podemos perceber que, em seu centro, encontra-se o problema da violência e dos meios para evitá-la, diminuí-la, controlá-la. Diferentes formações sociais e culturais instituíram conjuntos de valores éticos como padrões de conduta, de relações intersubjetivas e interpessoais, de comportamentos sociais que pudessem garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação do grupo social. Evidentemente, as várias culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma maneira, mas, ao contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, segundo os tempos e os lugares. No entanto, malgrado as diferenças, certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos. Quando uma cultura e uma sociedade definem o que entendem por mal, crime e vício, circunscrevem aquilo que julgam violência contra um indivíduo ou contra o grupo. Simultaneamente, erguem os valores positivos – o bem e a virtude – como barreiras éticas contra a violência.

A autora chama ainda atenção para o fato de que, numa perspectiva de valores, a ética exprime a maneira como a cultura e a sociedade definem para si mesmas o que julgam “ser a violência e o crime, o mal e o vício e, como contrapartida, o que consideram ser o bem e a virtude. Por realizar-se como relação intersubjetiva e social, a ética não é alheia ou indiferente às condições

históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral” (CHAUI, 2000, p. 6).

Não há dúvida de que na Antiguidade grega a ética foi paradigma para a formação humana, centrado na “pessoa ética”, como finalidade para a educação, para possibilitar a política e o patrimônio cultural daquela civilização. O Iluminismo, na sua aposta na razão, e na escola pública como instrumento de difusão do conhecimento, não abandona o sujeito ético, mas pode-se observar que o sujeito político e a formação do cidadão ganham centralidade, acreditando que o desenvolvimento do conhecimento científico garantiria a ética. A partir do século XIX, a formação humana vislumbra o ser social. Com a ampliação da lógica da mercadoria, o sujeito (a pessoa) ético é abalado, fortemente, pelo avanço dessa lógica, ao mesmo tempo que o trabalho, que é mediação de primeira ordem da produção científica e cultural, vai assumindo, mesmo na sua forma de trabalho imaterial, cada vez mais, a função de produção de valor.

### **Ética e Técnica na Educação dos Trabalhadores da Saúde do MST**

Diante do entendimento de que a educação é luta entre projetos de sociedade, o projeto do MST para a formação de trabalhadores da saúde do campo se insere a favor de concepção de sociedade onde não haja divisão de classes, desigualdades e formação de seres heterônomos. Trata-se, então de projeto, sempre em construção e inacabado, de se pensar e colocar em prática a construção de uma sociedade mais igualitária, com respeito às diferenças culturais, com formação voltada à autonomia. Ao afirmarmos isso, não estamos caindo em uma armadilha do idealismo, ou na visão ingênua de que neste caminho não há erros e acertos, e que esse é o único projeto para combater a lógica da sociedade sob a égide do capital. Trata-se, então, de entender a sociedade como local de construção do homem e de perceber as contradições do trabalho na saúde do campo e na cidade sob o modo de produção capitalista.

No projeto do MST, a universalização da escolaridade básica é pretendida, e o projeto educativo é construído com conteúdos e práticas de educação emancipatória. No caso da educação do campo, o MST compreende a escola, os assentamentos e acampamentos como lugares educativos. Como reflete Caldart (2008, p. 76):

A própria história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana, é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos “desgarrados da

terra" e dos "podres de tudo" em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história.

Neste movimento, as diversas expressões culturais, a técnica e a tecnologia social, a arte são elementos centrais na educação das crianças e dos jovens e maduros trabalhadores. Pensando com Caldart (2008), compreendemos a Educação do Campo como um conceito em construção na última década, diferenciado da educação rural

(...) Portanto, um conceito próprio do nosso tempo histórico e que só pode ser compreendido/discutido no contexto do seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais no campo...esse conceito não é fechado, arbitrário, e está sempre em movimento, não é inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social (...) O conceito Educação do Campo tem sua raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. (CALDART, 2008, p. 69).

Com base na tríade Campo, Políticas Públicas e Educação, a Educação do Campo parte de uma visão do campo como um lugar de embate entre capital x trabalho, sendo que este conceito "nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais, da luta dos sem terra pela implantação da Escola Pública nas áreas da Reforma Agrária" (CALDART, 2008 p. 71), incluindo nesse processo a luta de resistência de trabalhadores do campo para não perder suas escolas. "Nasceu precisando tomar posição no confronto de projetos do campo contra a lógica do campo como lugar de 'negócio'" (ibid., p. 71).

A Educação do Campo proposta pelo MST é acumulação teórica e prática do movimento dos sem-terra pela educação. Neste caminho está a construção de 'Pedagogia do Movimento', foco nas escolas do movimento, e a ampliação do pensar a escola pública. Sempre presente está a construção da identidade do sem-terra, portanto um atributo de construção do sujeito social e coletivo, antagonista principal à imagem de alienação e subserviência passada pela ideologia, em que o campo é mostrado como lugar de atraso, político e educativo.

Na construção da identidade do sem-terra, a ética e a política são bases para a relação indivíduo e sociedade. A educação se apresenta como uma das principais práticas sociais instituídas e instituintes da articulação entre o sujeito

ético e o sujeito político. Nas palavras de Caldart (2008, p. 76), “É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST”.

O projeto político e pedagógico de Educação do Campo no MST é constituído, no âmbito escolar, em todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional – técnica e inicial e continuada – e Ensino Superior. A educação escolar é feita em escolas do movimento, escolas públicas e em parceria com demais instituições públicas (universidades, escolas técnicas etc.). Há que se chamar à atenção nas escolas do movimento sobre a forma da gestão do trabalho na escola. A participação de estudantes na manutenção da escola, como acontece, por exemplo, no Instituto Josué de Castro, em Veranópolis, Rio Grande do Sul. Integram o projeto de ensino as “escolas itinerantes”, fechadas em 2009 pelo governo Ieda Crusis, do Rio Grande do Sul. Ao refletir e construir a Educação do Campo, o MST parte da premissa de que universalidade não pode ser separada da particularidade. O que leva a compreensão da resposta do setor da educação do MST quando questionada sobre o perigo de um particularismo ao se pensar a Educação do Campo. A particularidade, neste caso, é condição da universalidade real.

O processo educativo é sempre individual e coletivo. No âmbito da relação indivíduo e coletivo, há que se estar atento para que não se caia na armadilha da construção de um indivíduo sem individuação, ou da negação de singularidades dos lugares e da existência da territorialidade.

Por ser a Educação do Campo no MST, como já dissemos, um projeto inseparável de projeto de sociedade, em que a educação vislumbrada é para a emancipação e autonomia dos sujeitos envolvidos, a ética ganha materialidade tão perseguida por determinadas correntes de pensamento ao longo da sua história. Por sua vez, no mesmo sentido a técnica é entendida não apartada do conhecimento científico e parte de uma concepção de ciência e tecnologia voltada à dignidade da população do campo. Trata-se da percepção de que a ciência, na sua relação com a técnica, deve estar pautada para a saúde e a felicidade de todos os indivíduos da sociedade, e não apenas voltada à acumulação do capital, à exploração e à mais-valia. É neste sentido que o movimento se posiciona contra o agronegócio e a favor da agroindústria com cooperativas de trabalhadores. Essa abordagem está presente nos conteúdos dos cursos elaborados pelo movimento dos sem-terra.

Entendendo ser a ciência inserida na história, em que é o ser oriundo das relações sociais que produz o pensamento, a reflexão e o conhecimento, a Educação do Campo na sua dimensão ética, técnica e cultural vai exigir um projeto de formação dos trabalhadores, em que seja desvelada a dominação do conhecimento por grupos minoritários, mas dominantes. Ao mesmo tempo, a Educação do Campo, praticada pelos trabalhadores camponeses, exige que ela mesma se configure como resistência (reação e criação) à face que a ciência e a tecnologia adquirem sob a égide do capitalismo. Neste sentido a técnica, a ciência e a tecnologia, os processos de sua construção e a aplicação dos seus resultados devem negar o cientificismo e a construção do desenvolvimento científico voltado à regressão; conservar os avanços científicos e tecnológicos voltados à melhoria da qualidade de vida e buscar a superação na produção e democratização de acessos desses saberes, construídos pela humanidade, para a saúde da população e não uma parcela da mesma. O que significa pensar a sociedade como lugar de construção dessas relações e de produção deste conhecimento. Neste sentido, o projeto de formação de trabalhadores do campo combatem a captura hoje, no capitalismo contemporâneo, da capacidade de elucidação humana, e seus protocolos que impedem o homem de pensar a sociedade como lugar para a sua criação. Não à toa escolas do MST têm sofrido perseguição e arbitrariedade por parte de defensores do capital, quer seja dificultando a autorização dos seus cursos, quer interferindo nos seus currículos, quer extinguindo escolas, ao mesmo tempo que põe em curso cada vez mais a criminalização do movimento.

O projeto pedagógico do MST apresenta a organização curricular no âmbito da Pedagogia da Alternância, pelo tempo-escola e tempo-comunidade. O Ensino Médio e Técnico tem no seu currículo a iniciação científica. O estudante, ao final do curso, apresenta monografias, orientada por professores, que vão ser submetidas à banca examinadora. Os temas são variados, e os objetos de investigação são constituídos de questões pertinentes aos assentamentos e acampamentos, sem apartá-los de outros problemas nacionais e internacionais. A relação entre o universal e o particular não é perdida, muito ao contrário, se constitui praticamente como conhecimento teórico-metodológico, quer seja na elaboração da monografia, quer em outros momentos do currículo.

Se nos detivermos às concepções e práticas de saúde no campo que orientam os cursos nas escolas e outras práticas educativas nos assentamentos são traduzidas nas palavras abaixo:

Saúde não é só curar doenças. O meio-ambiente, as condições de vida sociais e políticas e a alimentação são algumas das características que podem garantir uma vida mais ou menos saudável. “Todo mundo tem problemas de saúde. Cabe a nós, como pessoas excluídas do processo de atendimento, trazer essa pauta para discussão na sociedade” (DIRLETE DELLAZERI, setor saúde MST e ex-Coordenadora do Curso Técnico de Agente de Saúde Comunitária do IEJC, 2006, MST).

As concepções e práticas do MST são construídas e ao mesmo tempo procuram se efetivar, auxiliadas pela organização no movimento – acampamentos, assentamentos, esferas públicas de discussões e debates –, traduzindo um modo de organização política, uma ideia ética, técnicas e estratégias de organização da população do campo. Após as ocupações das terras, os trabalhadores se organizam em núcleos e elegem representantes para os setores do movimento (educação, saúde, produção etc.).

Considerada inseparável da saúde do campo, a formação qualificada de trabalhadores se articula e se fundamenta nas concepções de educação do campo, aqui já referidas. Nas palavras transcritas de militante do MST:

Nós organizamos cursos nos estados que estão voltados para discutir as políticas públicas. Temos trabalhado terapias complementares através de oficinas, especialmente sobre plantas medicinais. Tratamos também de questões relativas a nutrição, saúde da criança e do idoso, direitos quando sofremos acidentes de trabalho, etc. Mas nesses últimos anos, temos nos dedicado bastante à formação mais convencional. Hoje nós temos os Técnicos em Saúde Comunitária, que fazem o ensino médio junto com o curso técnico e têm o diploma reconhecido pelo Ministério da Educação.

O curso não trata tanto da saúde relativa a cura, ao ambulatório, mas forma os estudantes para sair a campo. (DIRLETE DELLAZERI, setor saúde MST e ex-Coordenadora do Curso Técnico de Agente de Saúde Comunitária do IEJC, 2006, entrevista, *site* do MST).

O Curso Técnico de Saúde Comunitária<sup>5</sup>, por exemplo, traduz os princípios

---

<sup>5</sup>O Curso Técnico de Agente de Saúde Comunitária, por exemplo, já formou várias turmas que concluíram, tendo atualmente um número significativo em andamento em estados como no Rio Grande do Sul, Sergipe, Bahia, Piauí, Maranhão. Há trabalhadores sem-terra que são agentes comunitários de saúde inseridos em programas como o PSF e, em alguns estados, participam nas instâncias de controle social do SUS. O modelo de agricultura familiar requer que alguns integrantes da comunidade exerçam atividades do campo não diretamente ao plantio, mas que são indispensáveis ao trabalho do campo.



da educação do campo para a formação profissional, articuladas às ações que os trabalhadores da área da saúde devem estar preparados. O referido curso tem no cuidado na saúde e na integralidade premissas que orientam as ações. Questões relativas à saúde da mulher são exaustivamente trabalhadas, assim como a saúde do idoso, a saúde da adolescência e da criança (Coletivo Nacional de Saúde do MST, 2001).

Em relação aos conteúdos e às práticas trabalhadas na educação da saúde do campo, há uma preocupação constante para que os temas e as questões não sejam apartados uns dos outros e que sejam articulados às discussões sobre as políticas de saúde conteúdos/questões presentes em todos os cursos da saúde. A iniciação científica se articula ao trabalho como princípio educativo. Os cursos técnicos de nível médio em saúde, forma integrada (Ensino Médio e Formação Técnica), têm como concepção o trabalho como princípio educativo, como mediador de primeira ordem na produção de existência humana.

Nos recentes seminários realizados no Instituto de Educação Josué de Castro, situado em Veranópolis, Rio Grande do Sul, conteúdos sobre a economia, sobre as políticas de C&T têm sido objeto de debates para a sua inserção no currículo de cursos técnicos de nível médio integrado ou subsequente ao Ensino Médio, estando aí incluídos o de Agente de Saúde Comunitária e os cursos de Ensino Médio.

O ensino superior é ministrado em parceria com outras instituições de ensino, em níveis nacional e internacional. Como exemplo de instituições parceiras do movimento, temos que no início de 2008, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), foi criado o Curso de Pedagogia do Campo. Em 2010, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) realizará mais uma Licenciatura em Educação do Campo.

Textos e documentos de órgãos governamentais mencionam que políticas voltadas à educação da população do campo ganharam destaque na agenda governamental, devido à forte pressão da 'organização dos povos do campo'. No âmbito dessa mobilização, o projeto de educação do MST ganha destaque. Na educação, a formação individual e coletiva, através da produção de sujeito, ético e político, faz com que as técnicas utilizadas e as também ali construídas não sejam autonomizadas em relação ao projeto voltado para a emancipação e autonomia. Nesse processo, a construção do sujeito ético respeita a sua condição sobre o agir de cada pessoa e, ao mesmo tempo, expressa a universalidade contida na ideia de ética. O sujeito ético e o sujeito político são educados na síntese do diverso em que se configura a totalidade social. A sociedade civil é compreendida como esfera de embate.

## Considerações Finais

A Educação do Campo, instituindo demandas dos movimentos sociais do campo, se pauta por uma visão de sociedade em que a crítica à cultura de massa<sup>6</sup> e a uma produção científica e tecnológica subsumida ao capital, por gerarem a degradação do trabalho (imposto aos camponeses) e do meio ambiente, sedimentam o sentido do que Adorno (2003) ressalta como a formação da consciência.

O pensamento de Adorno se debruça sobre questões – colocadas e aprofundadas hoje, nesta primeira década do século XXI – a partir da crítica à ‘crença’ no progresso inexorável; na denúncia de uma sociedade administrada; na negação da noção de desenvolvimento pautada pelo capitalismo, sob a égide da competitividade e transformando a tudo e a todos em mercadoria. Na defesa da educação visando à formação da consciência, afirma o referido filósofo alemão:

(...) a minha concepção inicial de educação, evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. (ADORNO, 2003, p. 141).

A partir de reflexão sobre ‘para onde’ a educação deve conduzir, o pensador alemão ressalta que:

Houve tempos em que, como dizia Hegel, os conceitos de formação e educação eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje se tornam problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos educação – para quê?, onde este para quê não é mais compreensível por si mesmo, 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, 2003, p. 140).

---

<sup>6</sup> Para Adorno, a indústria cultural “impede a formação de indivíduos autônomos, capazes de julgar e decidir conscientemente” (2003, p. 153).

Pensando com Adorno, reafirmamos que educar, nesse sentido, deve conduzir à não formação de personalidades autoritárias, formadas para o monólogo, a heteronomia e a aceitação passiva de regras e valores.

A idéia de emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiada abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. Penso sobretudo em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante. Ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. No referente ao segundo problema, de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e essa envolve continuamente um movimento de adaptação. (ADORNO, 2003, p. 143).

Refletir sobre a formação humana em sua totalidade, suas contradições e tensões, tendo em vista o modo de produção da existência, é central para a compreensão das relações sociais e sua possível transformação. Nessa vertente, há que se reconhecer que o trabalho educativo ocorre numa relação dialética, de subsunção do trabalho humano ao capital, e ao mesmo tempo como possibilidade de criação na resistência a essa subsunção.

Ao explicitarmos a Educação do campo como um projeto que articula ética e técnica, lembramos que a ética busca definir um sujeito ético (consciente, livre e responsável pelo que faz) e o conjunto de noções (valores) que balizam o campo de uma ação que se considere ética (CHAUÍ, 2000). A ética é uma ideia que contém o questionamento e a crítica. O projeto da educação do campo do MST, como projeto ético, questiona 'leis' que aprofundam uma sociedade desigual, se opõe à produção de sociedade pautada pela heteronomia.

Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa, fazendo-lhe

violência nos cinco sentidos em que demos a esta palavra (...)  
Do ponto de vista ético, somos pessoas e não podemos ser  
tratados como coisas. (CHAUÍ, 2000, p. 6).

O projeto educativo dos trabalhadores do campo pautado pelos movimentos camponeses é trabalho cotidiano que nega os seres humanos como 'coisas', meros recursos utilizados para produzir riqueza e 'felicidade' de alguns. Para tal propósito, tem que construir uma ideia ética que se materialize na prática de cada indivíduo. A criação de sujeito ético como fundamento do processo educativo no campo, hoje, requer a consciência de maneira mais veloz e arrasadora que nas décadas passadas. Está em curso a instauração, pelo capital, da vida como mercadoria, através da apropriação do trabalho do camponês e traçando a direção dos avanços da ciência e da tecnologia para tais fins. Não à toa, o MST combate o agronegócio – que na sua ambiguidade concilia trabalho escravo com tecnologias avançadas -, a monocultura, o uso de agrotóxico desenfreado. Aqui cabe lembrar que “A ética não é um estoque de condutas e sim uma práxis que só existe pela e na ação dos sujeitos individuais e sociais, definidos por formas de sociabilidade instituída pela ação humana” (CHAUÍ, *ibid.*, p. 6).

Articulada a essa ideia de ética, são adotadas e construídas técnicas e tecnologias, na formação do MST, que primam pela participação coletiva, constroem parcerias com instituições de pesquisa e ensino nacionais e internacionais e produzem currículos integrados e outras formas de técnicas e tecnologias educacionais.

As técnicas do processo de trabalho em saúde, por exemplo, empregadas no processo educativo, adotam a abordagem do cuidado na saúde com base na solidariedade, na confiança, no resgate do saber popular dando sentido à educação, e na incorporação do desenvolvimento científico materializado em tecnologias que se preocupam com a relação indivíduos, grupos, com o meio ambiente.

Nas discussões que nós temos feito nos acampamentos e assentamentos, falamos justamente sobre como cuidar do meio-ambiente, das nossas casas e do entorno. Colocamos também a questão da alimentação e como produzir alimentos saudáveis, sem agrotóxicos. Nós pensamos muito sobre a agroecologia, que é tão essencial quanto a discussão acerca das políticas públicas de saúde. (DIRLETE DELLAZERI, setor saúde MST e ex-Coordenadora do Curso Técnico de Agente de Saúde Comunitária do IEJC, 2006, entrevista, *site* do MST).

Observar, sentir e interpretar as interações entre indivíduo, sociedade e natureza,

entre mundo natural e a sociedade, criação humana e natureza, e formas e maneiras de entender a totalidade social, constituem o que deve ser conhecido para que se construam e utilizem no processo de trabalho em saúde técnicas e aperfeiçoamento das mesmas pelo conhecimento científico (tecnologias), articuladas a uma ideia ética. Educação voltada aos trabalhadores da saúde do campo, práticas de saúde do cotidiano histórico e cultural do campo, da relação campo-cidade, da interação entre sociedade e natureza. É trabalho de reação e criação à lógica capitalista do progresso que se traduz na realidade como regressão. É projeto de educação contra a barbárie (ADORNO, 2003, p. 152).

Trabalho que impõe crítica, esforço, constância, disciplina e rigor. Algo diferente da posição populista e panfletária que banaliza e simplifica a complexidade do conhecimento, da sociedade ou ignora a possibilidade do poder de criação humana para a mudança. E, nesse caminho, conta muito não jogar fora a acumulação crítica conseguida pelas gerações que viveram antes de nós, que lutaram e trabalharam antes de nós. E é assim que a Educação do Campo, projeto instaurado pelos movimentos camponeses, tem sido construída, continuando um caminho de um sentido de educação popular que percebe a cultura como uma orientação educativa; na incorporação do apreço pelos conteúdos elaborados pela humanidade, numa análise histórico-crítica social do conhecimento hegemônico; no aprofundamento e na articulação da discussão da técnica, ciência e tecnologia com a ética e a cultura; no trabalho como princípio educativo; na transformação da crítica à semiformação e à cultura de massa em conteúdo/práticas curriculares; no fortalecimento da luta por Escola Pública.

Por fim, cabe ressaltar que a Teoria Crítica, mais especificamente o pensamento de Theodor Adorno, ajuda a entender que a Educação do Campo construída pelos movimentos camponeses é uma educação voltada à emancipação e à formação da consciência. O MST, movimento significativo na construção da Educação do Campo, forma consciência na medida em que vislumbra e denuncia que a promessa feita pelo capitalismo, nos seus projetos de dominação e acumulação, mente não só pelo que promete, mas também pelo que não pode cumprir. E o faz em concepção internacionalista, já que o ponto de vista da sua crítica nunca foi reduzido a um particularismo que não ampliasse a universalidade e a igualdade, ou mesmo que escamoteasse as críticas ao imperialismo. Vale dizer que a “universalidade sempre existe em relação à particularidade: não é possível separá-las, ainda que constituam momentos distintos de nossas operações conceituais e nossos engajamentos práticos” (CALDART, 2008, p. 38).

Neste caminho, os trabalhadores camponeses ensinam a todos a mesma lição: não há via fácil e direta de acesso ao conhecimento, à crítica elaborada, à percepção forte dos processos sociais e históricos que o capitalismo põe e repõe ao longo da sua formação, no passado e no presente. Não há mesmo, no plano da grande história, assim como no nível da pequena história do cotidiano, uma tal via fácil e simples de acesso. Facilitar significa sempre, digamos assim, entregar o pensamento aos lobos, deixando sempre os mais fracos, os mais explorados e oprimidos, incapazes e indefesos diante do que não entendem e, portanto, não sabem como mudar.

Neste sentido, tanto a Teoria Crítica quanto a Educação do Campo denunciam que 'o prometido progresso promove regressão', de jeito nenhum a superação do atraso e suas mazelas mais gritantes.

Por extensão, cabe reafirmar que na conjuntura atual – econômica, política, histórica, cultural e social – a Educação do Campo construída e advogada pelos movimentos camponeses é base material para a compreensão de que: a cada geração cabe entender que a história é também, e sempre, história do presente. E que é preciso atualizar o conhecimento e as teorias críticas, as heranças das gerações que viveram antes de nós. Se não for assim, corre-se sempre o risco de consultar mapas, horários de trens e estações inúteis, pois mudaram os mapas, e os trens já não passam naqueles horários, tampouco naquelas estações. Isso é tarefa educativa exigente, difícil e necessária. Atualizar os mapas, as referências, os pontos de apoio, os modelos críticos que possam continuar servindo como referência da emancipação possível. Portanto, para além de algo fácil e inútil em ficar repetindo frases feitas, jargão cansado, lugares-comuns, esquemas reduzidos, como se fossem passes de mágica para entender os processos históricos e sociais. Mesmo, e sobretudo, quando essas frases feitas, esse jargão cansado, esses lugares comuns, esses esquemas reduzidos falem em nome de uma tradição crítica de esquerda que ignora o saber e o poder popular.

### **Referências bibliográficas**

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

CALDART, R. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. *A Por uma Educação do Campo*. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./junho. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. Ed. Ática, 2000.

DELLAZERI, D. Entrevista em site [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br) 20/07/2006.

FREUD, S. *O Mal-estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MAARS, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: *Educação e Emancipação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a, p. 11-28.

\_\_\_\_\_. Adorno, Semiformação e Educação. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 83, 2003b, p. 459-476.

PAIVA, V. *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PEREIRA, I.B. Notas sobre as Inflexões da Teoria Crítica na Formação Técnica em Saúde. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6, n. 1, p. 9-17. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.