

O universal. o particular e o singular para além da agenda pós-moderna: em defesa da legitimidade das pesquisas sobre Educação do Campo

Marlene Lucia Siebert Sapelli

(Doutoranda do Programa de Pós Graduação da UFSC, linha Trabalho e Educação, turma 2010 e docente da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação)

Marx já dizia que muitas vezes olhamos para a floresta e não enxergamos as árvores ou que ao olharmos para as árvores não enxergamos a floresta.

Resumo

Após a adoção dos pressupostos da agenda pós-moderna por alguns pesquisadores, qualquer discussão sobre o singular fica unilateralmente entendida como adesão a esses pressupostos. O termo pós-modernismo foi cunhado por Federico de Onís, na literatura, na década de 1930. Nos anos 50 e 60 foi para as Ciências Humanas. Podemos indicar, a partir da leitura da obra *Em defesa da história* (Ellen Meiksins Wood e John Bellamy Foster - organizadores) e de outros textos (MORETTI, 2005; MELLO, 2008; HARVEY, 1994), vários elementos que caracterizam a perspectiva do pós-modernismo. O objetivo desse trabalho é diferenciar o entendimento do particular na perspectiva da agenda pós-moderna e do materialismo histórico dialético em pesquisas sobre Educação do Campo. Para a agenda pós-moderna a singularidade tem existência própria e está intimamente relacionada à subjetividade, portanto, descolada da materialidade que a produziu. Na perspectiva do materialismo histórico dialético a singularidade sempre existe em relação à universalidade, é impossível separá-las (HARVEY, 2006). Compreender tais questões é relevante para que, aos discutirmos questões singulares, consideremos os nexos presentes na materialidade que as produz e as compreendamos como manifestações do universal. A pesquisa foi feita a partir da leitura e análise de textos que discutem a questão.

Palavras-chave: agenda pós-moderna; materialismo histórico dialético; singular, particular e universal.

Introdução

Nesse artigo pretendemos problematizar como após a adoção dos pressupostos da agenda pós-moderna por alguns pesquisadores, qualquer discussão sobre o *singular* fica unilateralmente entendida como adesão aos mesmos. O objetivo desse trabalho é diferenciar o entendimento do singular na perspectiva da agenda pós-moderna e do materialismo histórico dialético. Para a agenda pós-moderna a

singularidade tem existência própria e está intimamente relacionada à subjetividade, portanto, descolada da materialidade que a produziu. Na perspectiva do materialismo histórico dialético a singularidade sempre existe em relação à universalidade, é impossível separá-las (HARVEY, 2006). Nesse sentido, a totalidade deve ser compreendida como um todo processual, contraditório e complexo, no qual cada parte da realidade está aberta a todas as relações e dentro de uma ação recíproca, contraditória com todas as partes do real (MORAES, 2000).

Compreender tais questões é relevante para que, aos discutirmos questões singulares, consideremos os nexos presentes na materialidade que as produz e as compreendamos como manifestações do universal. Isso nos leva a perceber que tudo se relaciona e que, em consequência disso, a ruptura não se dará num aspecto, mas na totalidade. A pesquisa foi feita a partir da leitura e análise de textos que discutem a questão. O texto apresenta, basicamente, cinco discussões centrais que são organizadas no sentido de servirem de argumento para defender uma proposta de pesquisa em Educação do Campo: a compreensão de que as categorias universal, particular e singular são categorias de análise, mas também da realidade; a explicitação do uso dessas categorias em Marx; o duplo movimento; a relatividade posicional das três em relação à totalidade concreta; e a apresentação de elementos que caracterizam o entendimento dessas categorias na perspectiva marxista e pós-moderna.

Nas últimas décadas, em decorrência do rápido desenvolvimento urbano-industrial, as questões relacionadas à educação escolar dos povos do campo, principalmente quando relacionada aos mais pobres, têm sido secundarizadas ou tratadas preconceituosamente, e têm sido vistas na 'academia' como equívoco de pesquisadores 'menores' ou como desvios de pesquisadores 'maiores'. Essa problemática tem sido objeto de significativas polêmicas entre os pesquisadores. Alguns consideram essa questão apenas um equívoco teórico por tratar de uma particularidade/singularidade e, por isso, apenas um 'deslize pós-moderno'. Tais posicionamentos nos instigam a problematizar essa questão e explicitar elementos que contribuam para compreendê-la para além da agenda pós-moderna e pretendemos fazê-lo pautados nos pressupostos da concepção marxista, especialmente, buscando entender as relações entre o universal, o particular e o singular, portanto para além da imediaticidade ou da produção subjetiva descoladas do contexto sócio-histórico que as produziu.

Várias são as questões a se explicitar: a singularidade pode ser a expressão de uma síntese de múltiplas determinações? É possível compreender a universalidade a

partir da singularidade, mediada pela particularidade? Como essas categorias se relacionam? A universalidade tem autonomia em relação à particularidade e à singularidade? Qual o interesse em se mistificar a universalidade? Compreender a Educação do Campo como uma singularidade/particularidade na universalidade pode representar a tentativa de explicitar uma das facetas da luta de classes? Por outro lado, fazer desaparecer essa singularidade/particularidade não seria uma forma de ocultação dessa faceta?

Ao nos debruçarmos sobre a pesquisa em relação a um determinado objeto da realidade, como por exemplo a Educação do Campo, podemos utilizar diferentes caminhos para apreendê-lo. Por sinal, quando fazemos tal afirmação já estamos tomando um caminho, pois, afirmamos que podemos apreender o objeto, que é parte da realidade, e que ela existe. Nem todos entendem que isso seja possível. Há discordâncias em relação a isso: alguns entendem que é possível apreender a realidade, outros entendem que não e outros entendem que essa apreensão é um processo individual, subjetivo, resultado da interpretação pessoal. Algumas dessas posições levam, inclusive, a entender que a realidade pode ou não existir. Como vemos estamos, já de início, diante de uma questão complexa para definirmos os rumos das pesquisas que fazemos na perspectiva de apreender a realidade. Para nossa discussão sobre a relação entre universal, particular e singular, como categorias de análise, partimos então, do pressuposto de que a realidade existe e que é possível apreendê-la.

O universal, o particular e o singular não podem ser considerados níveis de abrangência, mas categorias de análise, movimentos do pensamento no processo de compreensão da realidade. Lukács (1970) afirma que Marx falava “de dois caminhos que o conhecimento humano deve percorrer: da realidade concreta dos fenômenos singulares às mais altas abstrações e destas à realidade concreta”, ou seja, do singular ao universal e do universal ao singular.

O universal, o particular e o singular são categorias de análise, mas existem na realidade, portanto, antes de serem categorias de análise são categorias da realidade. Segundo Moraes (2000, p. 24)

A dialética apresenta o real como totalidade e indica que as categorias não são categorias do pensamento puro, mas da realidade. São postas pelo movimento contraditório do real. As categorias, segundo Marx, são formas de ser, são determinações da existência e reproduzem um movimento que se dá, primeiramente, no próprio objeto, em suas relações e vinculações, sem cujo conhecimento os homens não poderiam se orientar em seu mundo circundante.

Mais ainda, a própria conexão entre as categorias é um processo fundamentalmente determinado pela objetividade.

A discussão sobre essas categorias não é tão recente. Lukács (1970) afirma que em Kant havia tentativas isoladas de se discutir a questão, mas segundo ele, foi Hegel quem apresentou a problemática de forma correta e multilateral, a partir da análise da sociedade burguesa. Moraes (2000, p. 29 e 30) concorda com Lukács e afirma que

Foi Hegel, entretanto, o primeiro filósofo a colocar as relações entre o universal, o particular e o singular não apenas no centro da Lógica, mas também como um problema da estrutura interna e do desenvolvimento do real. Isto é, como uma questão central do ponto de vista lógico e ontológico. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que colocou a ação recíproca da universalidade e da particularidade como questão central dominante de todas as formas lógicas, do juízo, do conceito, do silogismo, Hegel compreendeu essas relações como constitutivas do movimento real do desenvolvimento histórico: em Hegel, os graus lógicos são graus históricos.

Apesar desse reconhecimento a Hegel, por parte de vários autores, os mesmos consideram que foi em Marx que essa discussão sofreu uma modificação qualitativa. Segundo Lukács (1970, p. 95) a relação de singular, particular e universal tem “uma função não negligenciável também na estrutura metodológica das obras econômicas de Marx”. Tumolo (2005), confirma esse entendimento, ao analisar as bases analíticas do estudo de Marx sobre o significado do trabalho no capitalismo ao afirmar que o mesmo iniciou os estudos a partir da análise da mercadoria e a considera “a particularidade central na totalidade do capital” (p. 243). E é a partir da ‘mercadoria’ que Marx constrói elementos para compreender as suas contradições, que expressam, segundo Tumolo, embrionariamente as contradições do movimento do capital.

Ao utilizar esse caminho Marx avançou “em relação aos métodos mecanicista, racionalista, analítico-sintético, próprios dos séculos XVII e XVIII (Moraes, 2000, p. 32). No caminho percorrido por Marx não se parte do singular para ficar nele. Há um duplo movimento. Segundo Moraes (2000, p. 36)

A metodologia dialética é um duplo caminho, sempre tomando em consideração a particularidade. Quando se dirige do universal ao singular percorre o caminho da concreção, constitui-se na reprodução de um objeto concreto por uma teoria concreta. O outro caminho, do singular para o universal, é o caminho da generalização de modo que uma singularidade é reencontrada em sua rica determinação pelos atributos da universalidade. Há o retorno à singularidade que não é mais empírica, mas cuja empiricidade é

recolhida e assimilada a um conjunto de determinações por onde se faz presente a totalidade de determinações possíveis e reais (Chasin, 1985).

A autora nessa citação contribui no sentido de compreender que não há singularidade sem universalidade e nem universalidade sem singularidades e que se pode ir de um a outro e retornar àquele do qual se partiu, sempre mediados pela particularidade. Esse movimento leva a dois caminhos: da concreção e da generalização, ambos conduzindo à explicitação da universalidade concreta. No caso da Educação do Campo, quando se dirige do universal ao singular percorremos o caminho da concreção, de compreender o universal concretizado e quando nos dirigimos do singular para o universal, percorremos o caminho da generalização. Ou seja, para compreender a Educação do Campo, explicitando suas múltiplas determinações e sua singularidade faz-se necessário realizar esses dois movimentos percebendo os elementos que caracterizam as singularidades (exemplos nesse caso de pesquisa: a proposta empresarial e a proposta dos movimentos sociais para a Educação do Campo), mediatizados pela compreensão da particularidade (o campo, as questões agrárias, as relações cidade-campo e outros) para explicitar a universalidade concretizada nela. Estamos considerando, nesse caso, como universal a sociedade capitalista e, portanto, buscando compreender diferentes propostas de educação no contexto da mesma. A preocupação central da pesquisa não é, portanto, nem a compreensão da sociedade capitalista, nem das propostas de Educação do Campo de forma isolada, mas como essa universalidade (temporária) se concretiza nas propostas singulares de Educação do Campo e como essas singularidades são expressão do universal. Moraes diria, nesse sentido, que “cada fato na sua essência ontológica reflete toda realidade” (Moraes, 2000, p. 45), que “cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (Idem, p. 40) e que “o particular recorta, é campo, é especificidade da universalidade e, nesse sentido, ele é uma universalidade limitada [...]” (Idem, p. 35).

Medeiros (2005) nos ajuda a entender essa relação do todo com a parte, do singular com o universal e vice versa de outra maneira, explicando que a sociedade fica melhor representada como totalidade e que deve ser entendida como um complexo de complexos no qual cada parte é um todo, um complexo e que esse complexo de complexos é melhor compreendido se entendidas as relações entre os complexos que, segundo o autor, não podem ser separados.

O duplo caminho, a que se referia Moraes (2000), é explicado por Kosik (1989, p. 41 e 42) como um movimento em espiral.

[...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer; não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização essa fundada sobre uma base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de *mútua compenetração e elucidação* dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes.

Até aqui fizemos um esforço para explicitar que as categorias da universalidade, da particularidade e da singularidade não são apenas categorias do pensamento, mas da realidade concreta e que elas estão presentes na metodologia dialética usada por Marx para compreender a sociedade burguesa. Também que há um duplo movimento do universal para o singular e do singular para o universal, através do particular. Esse duplo movimento garante que não se absolutize nem o universal e nem o singular e que não se percam os nexos, as determinações que definem as relações entre eles. Feito esse primeiro esforço, apesar de compreender que há diferença entre o que é singular, particular e universal (explicitaremos adiante essas diferenças) reconhecemos que há uma relatividade posicional entre as três categorias. Lukács (1970, p. 92), apoiado em Marx, afirma que

De uma similar análise concreta, surge sempre e por toda parte a relativização dialética do universal e do particular; em determinadas situações concretas eles se convertem um no outro, em determinadas situações concretas o universal se especifica, em uma determinada relação ele se torna particular, mas pode também ocorrer que o universal se dilate e anule a particularidade, ou que um anterior particular se desenvolva até a universalidade ou vice versa. Marx considera como importante tarefa da ciência estudar e descrever, de um modo, historicamente concreto, sem preconceitos esquemáticos e com exatidão, estas relações e suas transformações. Ao mesmo tempo, todavia, e na mesma correlação, ele

descobre que as contradições concretas assim percebidas devem ser compreendidas, do ponto de vista lógico-metodológico, como casos concretos e expressões de uma dialética de universal e particular.

A relatividade posicional é definida na totalidade concreta. Para compreender essa questão recorreremos também às discussões feitas por Kosik na obra *Dialética do concreto*. O autor (1989) afirma que há muitos problemas no entendimento da categoria da totalidade. Em algumas perspectivas ela é considerada unilateralmente, reduzindo-se à relação da parte com o todo. O autor entende que

Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, com junto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saía constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Se a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si. (KOSIK, 1989, p. 35 e 36)

Buscar compreender a totalidade significa, então, entender “a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias [...]” (KOSIK, 1989, p. 33). O autor tem uma preocupação com a forma como algumas correntes têm utilizado a categoria totalidade e entende que a desligaram da concepção materialista de realidade como totalidade concreta. Propõe para se contrapor a essas correntes, a “dialética da totalidade concreta” e afirma que ela não é um método que se propõe a conhecer todos os aspectos da realidade e construir um quadro total da mesma, mas que se propõe a compreender a realidade como concreticidade, que se desenvolve, que é inacabada e essa concepção serve de princípio epistemológico para estudo, descrição, investigação de certas temáticas da realidade. A partir disso o autor propõe que o princípio metodológico da investigação dialética é

O ponto de vista da totalidade concreta [...]. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo

decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio. (KOSIK, 1989, p. 41)

Nesse sentido, a Educação do Campo como fato isolado é apenas abstração, mas se entendida como momento de um determinado todo, ganha concretude, é expressão do universal.

Essas discussões contribuíram para entender que há uma relatividade posicional entre as categorias do universal, particular e singular e que essa é definida pela totalidade concreta. Mesmo entendendo que essas categorias não são estáticas, podemos apresentar alguns elementos que as caracterizam. Para Kosik (1989, p. 109) “o singular não existe senão em sua relação com o universal [...] todo singular faz parte do faz parte do universal”. Se faz parte, tem elementos do universal, é marcado por ele. Se tem elementos do universal também é possível conhecer o universal na análise do singular. Assim, o singular “é conhecido tão mais seguramente e de um modo tão mais conforme a verdade [...] quanto mais rica e profundamente forem iluminadas as suas mediações com o universal e o particular” (Idem, p. 107). Nesse caso, se nosso singular é a Educação do Campo, podemos compreendê-la com mais rigor e profundidade, compreendendo suas mediações com o universal e o particular. O autor afirma ainda que “a singularidade, muito diversamente, é rica de determinações quando ela é o anel conclusivo de uma cadeia de conhecimentos que leva, das leis descobertas da universalidade concreta, à singularidade como fim do processo do pensamento” (p. 98) e alerta para o fato de que “se o singular é concebido isoladamente – dissolve-se a sua correlação dialética complexa com o particular e o universal”.

O particular por sua vez e, segundo Lukács (1970, p. 113) é “o meio mediador” e “se confunde, em sua determinação e delimitação, ora com o universal ora com o singular” (Idem, p. 110). E o universal, segundo ele é “a síntese dos muitos finitos no infinito” (Idem, p. 102) e abarca, portanto, os singulares.

Entendemos até aqui como as relações entre o singular, o particular e o universal são compreendidas na perspectiva do materialismo histórico dialético, mas há outras formas de compreendê-lo. Explicitaremos a seguir como, ao adotar o conjunto de

pressupostos do pós-modernismo, essa compreensão muda. Segundo Anderson (1999), o termo pós-modernismo foi cunhado por Federico de Onís, na literatura, na década de 1930. Nos anos 50 e 60 foi para as Ciências Humanas. Mas só ganhou difusão mais ampla a partir dos anos 1970. Hassan foi quem estendeu a expressão às outras artes, só não para o social, mas foi justamente o social que projetou o termo.

Muitos não entendem o pós-modernismo¹ como teoria, mas como um conjunto de pressupostos (HARVEY, 1996). Podem ser considerados como inspiradores dessa visão: Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger e Freud (ALMEIDA, 2006). Pós-modernismo é antes de tudo uma crítica ao marxismo. Para realizar essa crítica, os pós-modernos distorcem o marxismo e o definem como uma metanarrativa a ser combatida. Ora, se há uma preocupação tão grande dos pós-modernos com o marxismo é porque de alguma forma ele representa um perigo, uma possibilidade de desvelar as contradições das relações sociais tão acirradas nesse momento em que o capital se mostra mundializado e estende seus tentáculos para todos os lados, causando um grande sofrimento humano.

Podemos indicar, a partir da leitura de Wood e Foster (1999) e de outros textos (MORETTI, 2005; MELLO, 2008; HARVEY, 1996), vários elementos que caracterizam a perspectiva do pós-modernismo: ênfase às noções de pluralidade, alteridade, igualdade e portanto, identidades particulares (e suas lutas distintas); natureza eclética (síntese de tradições) ou relativismo julgamental (se toda teoria está predicada a um esquema conceitual próprio e se esse esquema pressupõe valores diversos, então a verdade passa a ser o que há de consensual em determinada comunidade interpretativa); hibridismo (descontextualiza as teorias e usa alguns dos seus elementos em outro contexto); rejeição do conhecimento totalizante, questionando a credibilidade das metanarrativas modernistas (o que contribui para isso foi, principalmente, o colapso do bloco soviético) – mas acaba se tornando uma metanarrativa que propõe o fim de tudo (da história, da luta, da apreensão objetiva da realidade...); culto à subjetividade (o que vale é a interpretação que cada um faz da realidade); relativização da ciência e da história (perda do sentido da continuidade histórica implica em visão superficial, sem profundidade); ênfase na mudança pelo desejo pessoal; preferência pelo local e o contingente ao universal e ao abstrato; a

¹ Podemos indicar alguns autores que *defendem alguns ou o conjunto desses elementos*: Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Lacan, Michel Foucault, Guattari, Kristeva, Sarah Kofman, Jean François Lyotard, Richard Rorty, Gianni Vattimo, Gertrud Stein, Raymond Roussel, Marcel Duchamp.

epistemologia (estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento) dá lugar à hermenêutica (interpretação); relativismo – deprecia-se a noção de ter uma visão, tudo vale; ênfase na intuição, subjetividade e sentimentos.

Percebe-se que um dos aspectos mais enfatizados é o ‘sujeito que conhece’. Kosik (1989, p. 43) alerta que isso já estava presente no século XX quando para os empiristas e os existencialistas

[...] o mundo *se* estraçalhou, deixou de ser uma totalidade, transformou-se num caos; e a sua reordenação é tarefa do sujeito. No caos do mundo a ordem é introduzida pelo sujeito transcendental ou pela perspectiva subjetiva, para qual a totalidade do mundo foi reduzida a pedaços e substituída pelo fragmentarismo dos horizontes subjetivos.

Wood (1999) na sua discussão sobre o pós-modernismo problematiza a questão do relativismo epistemológico pelo qual se explicita a descrença na capacidade racional humana em conhecer a realidade, em desvelar o fenômeno até alcançar sua essência. A autora considera que não há neutralidade na produção do conhecimento, mas podemos sim submetê-lo a um processo rigoroso de validação, ao invés de abandoná-lo ou transformá-lo em discurso, em mera produção subjetiva. Negar o relativismo epistemológico é um ato necessário no processo de luta de classes, pois só podemos questionar e nos contrapor àquilo que conhecemos profundamente.

Conhecer profundamente, para o materialismo histórico dialético, significa compreender as relações entre o singular, o particular e o universal numa totalidade concreta. Algumas categorias/idéias apresentadas pelos pós-modernos, aparentemente, propõe um avanço à compreensão marxista dessas relações, pois levam a entender que os fragmentos, as outras vozes, o pluralismo devem ser mais valorizados. Porém, uma análise mais cuidadosa da questão nos leva a perceber que tal posicionamento carrega consigo um distanciamento do singular em relação ao particular e ao universal, descolando-os da compreensão na totalidade concreta e a um entendimento dicotômico entre tempo e espaço, potencializando e reduzindo a experiência ao presente (HARVEY, 1996).

Para Harvey (1996, p. 190) o “modo como representamos o espaço e o tempo na teoria importa, visto afetar a maneira como nós interpretamos e depois agimos em relação ao mundo”. Portanto, ao discutir o singular (no nosso caso, diferentes propostas de Educação do Campo), podemos como na perspectiva pós-moderna

entendê-lo como uma abstração, resultado da subjetividade autônoma de quem o investiga, descolado da totalidade concreta, com vida própria ou, na perspectiva do materialismo histórico dialético compreendê-lo em relação com o particular e o universal numa totalidade concreta, explicitando seus nexos, seus determinantes. Essas formas de compreender o singular têm implicações práticas. No primeiro caso, considerando o singular como autônomo, como abstração, não podemos vê-lo como espaço/momento de articulação para mudança da totalidade, portanto, apesar de o valorizarmos não lhe atribuímos a importância que tem na segunda perspectiva, ou seja, se o singular está dialeticamente relacionado ao particular e ao universal, representa sim um espaço/momento de articulação para a mudança da totalidade. Isso implica compreender a transformação social na sua concreticidade, do singular para o universal e do universal para o singular, considerando que tudo está relacionado. Nesse sentido, a educação, seja ela do campo ou da cidade, representa espaço/momento de articulação na luta da classe trabalhadora, apesar de não ser espaço/momento da revolução ou transformação em si.

Assim, consideramos relevantes as pesquisas em Educação do Campo, desde que não se perca de vista a relação dialética entre singular, particular e universal. Como disse Kosik (1989, p. 41) “justamente, porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real”. O autor afirma ainda que “nesta relação lógica se exprime a verdade de que a generalização é *conexão interna* dos fatos e que o próprio fato é reflexo de um determinado contexto. Cada fato na sua essência ontológica reflete toda a realidade [...]” (p. 45).

Nessa parte da obra, Kosik ressalta também o papel do pesquisador e entende que o mesmo deve, ao investigar, interpretar e avaliar os fatos ser capaz de “descobrir seu conteúdo e significado objetivo” (1989, p. 45) e indica três momentos necessários nesse caminho: primeiro

a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social. (KOSIK, 1989, p. 52)

Esses momentos, indicados pelo autor, podem servir de referência para realizar uma pesquisa sobre Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético, evitando-se descolar sua análise da totalidade concreta e entendendo-a como concretização do universal.

Considerações finais

Nesse artigo apresentamos vários elementos para defender a legitimidade das pesquisas sobre Educação do Campo. Buscar compreender as singularidades da mesma e sua relação no contexto da sociedade capitalista é uma forma de explicitar uma das facetas da luta de classes, uma vez que a educação é também um dos instrumentos da reprodução do universal. A importância de conhecer essa especificidade é justamente no sentido de construir elementos para intervir nela. Moraes (2009) afirma que o aprofundamento teórico permite um alargamento do escopo da práxis humana e permite escolhas mais adequadas.

As pesquisas sobre Educação do Campo têm sido, muitas vezes, realizadas centradas na análise da ‘cultura’ descolada da materialidade que a produziu e é justamente daí que decorrem muitas críticas a elas. Também indicam, às vezes, uma tentativa de segregação da Educação do Campo, ou seja, de buscar soluções aos problemas que apresenta como se estivesse livre das determinações sociais, políticas, econômicas do contexto maior.

Propor outra forma de pesquisar a Educação do Campo, para além da agenda pós-moderna, representa buscar compreendê-la para além da aparência, destruindo a pseudoconcreticidade que a envolve. Isso tem implicações práticas, pois permite visualizá-la, como já dissemos, como espaço/momento de articulação da classe trabalhadora no processo de construção de outra sociabilidade.

Cabe, então, aos pesquisadores dessa área, entender que a ‘teoria tem consequências’ (MORAES, 2009), que têm responsabilidade social ao realizar suas pesquisas e que não há neutralidade nesse processo, portanto, tenham ou não consciência, estão de alguma forma comprometidos com a manutenção, com a reforma ou com a ruptura da atual sociabilidade.

Referências

- ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Moderno – Pós-moderno**: a fragmentação do pensamento na cultura contemporânea. IN: Revista Phrónesis do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Filosofia – PUC/Campinas. Vol 8 no.1 jan-junho de 2006. São Paulo - Campinas, 2006 p; 139 a 167
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996
- _____. **Espaço de Esperança**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Estela Gonçalves. 2 Ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2 ed. Rio de Janeiro? Civilização Brasileira, 1970.
- MEDEIROS, J. L. A crítica de pressupostos como pressuposto da crítica;: em defesa da crítica ontológica. IN: _____. **A economia diante do horror econômico**. Uma crítica ontológica dos surtos de altruísmo da ciência econômica. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2005, 384 p.
- MELLO, Élson Rezende de. **Pós-modernismo e educação**. Disponível em <http://www.elsonrezende.hpg.ig.com/artigos/posmoder.htm>. Acesso em 17 de fevereiro de 2008.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrativa**. A experiência de Francisco Campos. Anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.
- _____. **“A teoria tem consequências”** Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Revista Educação e Sociedade. Vol 30, n 107, p. 585 a 607, maio/agosto de 2009. Disponível em <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>
- MORETTI, Bruno. **Economia, verdade e o estatuto da crítica da economia política de Marx**. Dissertação de Mestrado em Ciências Econômicas. UFRJ. Rio de Janeiro, 2005.
- TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo**: uma articulação possível? Revista Educação e Sociedade, vol. 26. N. 90, p. 239-265. Jan/abril 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história**: marxismo e pós modernismo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história**: marxismo e pós modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.