

Artigo publicado no Livro Perspectivas metodológicas e epistemológicas em pesquisas educacionais, pela Editora Prismas, em 2017, organizado por Jeferson Olivatto da Silva

PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO: equívoco teórico ou um olhar para a singularidade?

Marlene Lucia Siebert Sapelli

Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste
(Guarapuava/PR)

Doutora pelo PPGE da UFSC

Resumo

Esse artigo tem por objetivo desmistificar a compreensão de que as pesquisas sobre educação no campo sempre têm caráter ‘pós-moderno’ e discutir as questões de método. Buscamos explicitar que as categorias da universalidade, da particularidade e da singularidade não são apenas categorias do pensamento, mas da realidade concreta e que 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, mediatizados pelo particular, que 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, na perspectiva de compreender a totalidade. Na parte final, indicamos que não tratamos a educação e os sujeitos do campo como mera abstração, e que, ao olharmos para a singularidade do campo, não negamos o universal, mas reconhecemos a tarefa de forjar a educação de sujeitos concretos, detentores de práticas, de conhecimentos, de valores próprios e um processo educativo de caráter classista, determinado, em última instância pelo modo de produção da vida, portanto, como processo de construção humana. Isso leva a compreender que a educação, como tarefa imediata, não pode ser separada das estruturas estratégicas globais.

Palavras-chave: universal, particular, singular, educação no campo

Abstract

This article aims to demystify the understanding that researches on countryside education always have 'postmodern' character and discuss the method issues. We seek to clarify that the categories of universality, particularity and singularity are not only categories of thought, but the concrete reality and they are present in the dialectical methodology used by Marx to understand bourgeois society. There is also a double movement from the universal to the singular and singular to the universal, mediated by the particular, which ensures that neither

universal nor singular will be absolutized and that the connections will not be lost, the determinations which define the relationship between them, in order to understand the whole. In the final part, we indicate that we do not consider education and the countryside people as a mere abstraction, and that when we look at this singularity, we do not deny the universal, but recognize the task of forging concrete subjects of education, holding practices, knowledge, eigenvalues, and an educational process of a classist character, determined ultimately by the production mode of life, therefore, as a process of human construction. This leads to understand that education, as an immediate task, can not be separated from the overall strategic structures.

Keywords: universal, particular, singular, in the field education.

*Na realidade, é completamente
inconcebível sustentar a validade
atemporal e a permanência de qualquer
coisa criada historicamente.*

(MÉSZÁROS, 2005, p. 63)

*Há um outro mundo, na barriga desse
mundo, esperando...de parto difícil!*

(GALEANO)

Introdução

Nas últimas décadas, em decorrência do rápido desenvolvimento urbano-industrial, as questões relacionadas à educação escolar da classe trabalhadora que produz sua vida no campo, 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 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 no 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?

Opções metodológicas para a pesquisa em Educação no Campo

Ao nos debruçarmos sobre a pesquisa em relação a um determinado objeto da realidade, como por exemplo diferentes propostas de Educação no 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 Chasin *apud* 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.

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 no 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 no Campo, explicitando suas múltiplas determinações e suas singularidades faz-se necessário realizar esses dois movimentos percebendo os elementos que caracterizam as singularidades, mediatizados pela compreensão da particularidade inserida no universal.

Para entendermos essas questões, podemos considerar o seguinte exemplo: uma singularidade da Educação no Campo investigada exaustivamente por vários pesquisadores é a proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Para compreendê-la, nessa perspectiva de análise, a pesquisa deve buscar explicitá-la a partir do entendimento da produção da vida no campo, da organização territorial do campo no contexto da sociedade capitalista, num processo de enfrentamento das classes. Ao fazê-lo, o pesquisador realiza um processo de concreção, pois vai do universal para o singular, mediatizado pelo particular. Por outro lado, busca compreender que a proposta educacional do MST é a explicitação da universalidade concreta, portanto ao ir do singular para o universal, o pesquisador realiza o processo de generalização.

Assim ocorre com outras pesquisas nessa área. Assim, a preocupação central da pesquisa não pode ser, nem a compreensão da sociedade capitalista como abstração, nem das propostas de Educação no Campo de forma isolada, mas como essa universalidade (temporária) se concretiza nas propostas singulares de Educação no 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, mediatizados pelo 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, 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 no Campo como fato isolado é apenas abstração, mas se entendida como momento de um determinado todo, ganha concretude, é entendida como 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 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 nossos singulares são diferentes propostas de Educação no Campo, podemos compreendê-las 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.

Não podemos, então, ao buscar compreender o singular na Educação no Campo, perder 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).

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)

Foi com esses pressupostos que realizamos nossa pesquisa do doutorado sobre diferentes propostas de Educação no Campo, contrapondo a perspectiva dos empresários e a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹. No processo de pesquisa não tratamos a educação e os sujeitos do campo como mera abstração, mas como elementos da materialidade. Ao olharmos para a singularidade do campo, não negamos o universal, mas reconhecemos a tarefa de forjar a educação de sujeitos concretos, detentores de práticas, de conhecimentos, de valores próprios e um processo educativo de caráter classista, determinado, em última instância pelo modo de produção da vida, portanto, como processo de construção humana. **Há, sim, uma educação e sujeitos concretos a serem compreendidos!** Essa compreensão indica que há a necessidade de submeter a escola a uma profunda crítica para reorganizar o processo educativo/escolar e que podemos fazê-lo, partindo da singularidade.

¹ Doutorado pelo PPGE da UFSC, turma 2010, tese intitulada “Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina”.

Considerações finais

A análise das propostas nos levou a entender que há um risco grande de cometermos equívocos ao tratarmos de forma genérica os processos educativos que acontecem nas escolas do campo e nos leva a entender que há projetos diferenciados de campo e de educação, que estão intimamente relacionados ao projeto societário, ou seja, há uma relação íntima entre o singular, o particular e o universal. Se tratamos tais processos de forma genérica, desconsideramos seu caráter de classe, sua base epistemológica, seus objetivos, caindo num relativismo e num pragmatismo que, ou nos levarão a praticar ações de forma alienada, sem comprometimento, tornando-nos executores alienados ou nos levarão a aderir a qualquer novo ‘modismo pedagógico’ anunciado pelos governos, sem analisar sua forma e seu conteúdo, entendendo que tudo é a mesma coisa, que o singular não se relaciona com o universal, ou que, para os sujeitos do campo, qualquer coisa serve.

Entendemos que é preciso superar a visão romântica e até reacionária de campo como se ele fosse um lugar de descanso, isento das contradições sociais, sem luta de classes, com um modo de vida ‘simples’ e saberes que não se produzem nas relações, portanto, possíveis de serem preservados. Essa visão produz uma concepção de educação no campo que tem como objetivo a fixação dos sujeitos nesse local, a ‘preservação’ do modo de vida e a relativização do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Há, pois, a necessidade de pensar a educação no campo no seu contexto, nas relações sociais, ou seja, a partir da sua materialidade.

Explicitando esse estado de coisas, percebemos que não se trata de lutar por uma escola que tenha qualquer forma e conteúdo, mas compreender que esses aspectos estão intimamente relacionados entre si e com um projeto societário e que devem ser superiores e emancipadores. Alterar a forma e conteúdo da escola significa reorganizar os tempos educativos; alterar as relações praticadas (planejamento coletivo, auto-organização e auto-gestão são aspectos fundamentais nas novas relações); rever a organização curricular (nesse caso, superar a fragmentação é um dos desafios); buscar por meio dos conteúdos de ensino a compreensão crítica da realidade, na perspectiva da totalidade; fundir objetivos de ensino e formativos na perspectiva de uma formação omnilateral; mudar os processos de formação para que o ensino de conteúdos e os processos de gestão (nesse caso, coletivo) não estejam dissociados e outros.

Entendemos que, apesar de discutir na pesquisa, dois casos diferentes exemplares de educação no campo, o olhar e a preocupação com essa singularidade, que não consideramos equívoco, quer expressar de forma mais ampla a necessidade de repensar a forma e o conteúdo da educação para a classe trabalhadora, esteja ela no campo ou na cidade, de potencializar o controle social da mesma sobre sua própria educação. Para nós, essa é a grande questão. Não somos adeptos de segregar sujeitos do campo ou de inventar uma educação alternativa para eles, pois não entendemos a singularidade descolada da universalidade. Entendemos que as desigualdades presentes na educação escolar não são expressão de uma suposta dicotomia entre campo e cidade, mas são resultado da divisão do trabalho no processo de produção que se expressa na oposição de classes e que, por isso, acessam diferentes processos e condições de educação formal. Mesmo fazendo essa consideração, também entendemos que é possível ter como ponto de partida a realidade próxima a esses sujeitos para realizar o processo educativo, mas não em detrimento da universalidade ou do entendimento amplo e profundo das questões da vida que perpassam o campo e a cidade, a indústria e a agricultura.

Assim, após analisar as duas propostas – uma resultado da ação do MST e outra da ação de empresários – pudemos compreender que o que está em disputa é a formação da classe trabalhadora e que isso está intimamente relacionado ao projeto societário defendido por uma ou outra classe. Ao analisar tais propostas, não podemos nos deixar levar pela visão funcionalista de sociedade que legitima a desigualdade de acesso à educação formal.

Parece, muitas vezes, estarmos cegos diante dessa questão. Duarte (2005), já nos perguntava: “Que estais fazendo troianos? Será que não aprendestes nada dos ardis de Odisseu e acreditais que o inimigo fugiu? Dentro desse cavalo escondem-se aqueus armados até os dentes” (p. 203). E mais: “até quando os educadores brasileiros continuarão agindo como troianos?” (Idem, p. 218). Parece estarmos ‘autonarcotizados’, buscando uma satisfação ilusória, aplicando reformas pontuais aos processos educativos sem provocar mudanças estruturais, entendendo o singular como abstração isolada. Como os troianos, não conseguimos *enxergar* a essência dos processos humanos, nesse caso, da educação enquanto processo de formação humana.

Compreender a educação no campo a partir da relação entre singular, particular e universal tem implicações práticas. Isso leva a compreender que a educação, como tarefa imediata, segundo Mészáros (2005), não pode ser separada das estruturas estratégicas globais que precisam ser sua orientação, portanto, nossa tarefa como educadores é contribuir para uma transformação ampla na perspectiva da emancipação humana. Se colocamos o processo

educativo a serviço de qualificar a força-de-trabalho para o mercado, para a reprodução do capital, estamos tornando a educação mediação de segunda ordem, portanto, processo de alienação e não de emancipação humana. Se por outro lado, colocamos o processo educativo a serviço da formação humana, na perspectiva do desenvolvimento omnilateral, do conhecimento crítico da realidade, do exercício de práticas coletivas, talvez possamos contribuir para um processo de emancipação humana, pelo menos parcial, uma vez que entendemos que está fora do alcance da escola realizar a emancipação plena, que só se dará com o fim da sociedade de classes, com uma profunda mudança societária.

Assim, por mais que tenhamos críticas ao MST, enquanto classe trabalhadora que somos, é preciso nos juntarmos a ele para potencializarmos a frágil e contraditória tentativa de contraposição que organizam, tanto nos processos mais amplos de luta como nos processos de educação que propõe. Onde mais no Brasil se constrói concretamente uma proposta contra-hegemônica de educação na atualidade? **Entendemos que é preciso potencializar o controle social dos processos educativos da classe trabalhadora e que precisamos posicionar nossas propostas pedagógicas no processo da luta de classes, aí não importa se estamos na cidade ou no campo.**

Entendemos que é importante conhecer o que vem sendo desenvolvido nos processos educativos, sejam eles realizados no campo ou na cidade, identificar o que representa continuidade, mas também descontinuidade, explicitar que forças estão em luta no atual contexto histórico. Compreender a educação no campo pela relação entre universal, particular e singular nos ajudou a avançar no sentido de mostrar tais questões, o que poderá contribuir para o reposicionamento diante da educação e para a redefinição do papel de educador, entendendo profundamente que **acesso à educação com forma e conteúdos superiores e emancipadores, formação política classista e luta são uma combinação necessária.** Também indicamos que é necessário aprofundar, por meio de novos estudos, o entendimento das questões referentes à relação entre projeto societário e educacional; ao caráter de classe dos processos educativos; ao papel da educação na busca da emancipação humana; aos aspectos de financiamento e sua aplicação no que se refere às políticas públicas para escolas do campo; às questões epistemológicas do currículo; à relação e possibilidades de superação entre o concebido e o concretizado; e outros.

Finalizamos nossas considerações, retomando o conteúdo das citações iniciais de Mézáros e Galeano, no sentido de indicar que a história não acabou e que, portanto, a mudança é fruto da história. Precisamos acordar o que foi adormecido, o que está latente. Porém, não há processos espontâneos ou previamente definidos que irão garantir a mudança,

a ruptura. É preciso articulá-los, construí-los, com a certeza de que o novo nasce, contraditoriamente, do velho e que, qualquer ação coletiva que indique essa direção precisa ser cuidadosamente analisada, compreendida, explicitada e ‘potencializada’! **A teoria produzida a partir da prática deve se tornar instrumento da prática e, em alguns casos, antecipar-se a ela.** Esses são alguns dos grandes desafios colocados, hoje, aos educadores e pesquisadores.

Referências

- DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação – debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- 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.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- 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.
- 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>>