



29 de **abril** | REVISTA
DE HISTÓRIA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

V789 29 de abril: Revista de História / coordenador Roger Domenech Colacios. - Maringá, PR: UEM/PPH, 2023.

ISSN: 2764-9253

Vol. 3 n. 5 (dez. 2023).

Periodicidade semestral.

Disponível em: <https://periodicos.uem.br/>.

1. História - Periódicos. 2. Historiografia - Periódicos.
3. Regionalismo - Periódicos. 4. Cultura - Periódicos. I.
Colacios, Roger Domenech, coord. II. Universidade Estadual de
Maringá. III. Programa de Pós-graduação em História (PPH/UEM).
IV. Título.

CDD 23.ed. 900

Márcia Regina Paiva de Brito CRB 9/1247

Equipe editorial

Coordenador da Revista pela Pós-Graduação
Prof. Dr. Roger Domenech Colacios (PPH/UEM)

Editor-chefe

Bruno Sanches Mariante da Silva (Egresso Pós-Doutorado PPH/UEM)

Editora-gerente

Giovana Eloá Mantovani Mulza (Doutoranda PPH/UEM)

Design e redes sociais

Fernanda Tiosso Sampaio (Doutoranda – PPH/UEM)

Layout

Rodrigo dos Santos (Egresso - Doutorado – PPH/UEM)
Regina Daefiol (Doutoranda – PPH/UEM)

Secretaria

Cristiano de Oliveira Viana Correia (Mestrando - PPH/UEM)
Daniela Rigon Ratochinski (Mestranda – PPH/UEM)

Capa v.3 n.5

Fernanda Tiosso Sampaio (Doutoranda – PPH/UEM)
Foto: Professores da rede estadual do Paraná em greve (sem data)
Acervo: APP - Sindicato.

Conselho editorial

Aline Vanessa Locastre - UEMS

Ana Heloísa Molina – UEL

Arnaldo Martin Slachta Junior – UFPE

Diego Luiz da Silva - FIOCRUZ

Eder da Silva Novak - UFGD

Fabio Pontarolo - UFFS

Geovanni Cabral – UNIFESSPA

Janaína Zdebskyi - UFSC

José Francisco dos Santos - UFOB

Paulo Julião da Silva - UFPE

Marcio Carreri – UENP

Marcos Pirateli – UNESPAR

Paulo Roberto Souto Maior Junior - UFRN

Priscila Gontijo Leite - UFPB

Rafaela Arienti Barbieri - UFSC

Raimundo Nonato Pereira Moreira – UNEB

Thiago Groh de Mello Cesar - UFT

Thiago Henrique Pereira Ribeiro - UFRRJ

Wellington Amarante Oliveira – UFU

Wilian Junior Bonete - UFPel

Sumário

Apresentação	4
Hannah Arendt e seu mapeamento da contestação da tradição: contribuições para a compreensão de história arendtiana – 1952 a 1961: Jaciel Rossa Valente.....	7
O SOME-PA e a questão da Educação do Campo: Moises Pereira Silva, Jôyara Maria Silva de Oliveira ...	30
Resenha:	
CAZAVECHIA, William Robson. A educação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Dialética, 2023: Daniel Longhini Vicençoni, Alana de Oliveira Barbosa	47

Apresentação

Bruno Sanches Mariante da Silva
Editor-chefe
Giovana Eloá Mantovani Mulza
Editora-gerente

Todos juntos somos fortes
Somos flecha e somos arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer
Ao meu lado há um amigo
Que é preciso proteger
Todos juntos somos fortes
Não há nada pra teme
(Chico Buarque)

As capas das duas edições publicadas em 2023 (V3.N4 e V3.N4) foram dedicadas às lutas das professoras e professores paranaenses por valorização profissional e melhorias na educação do estado. Na edição anterior publicamos uma fotografia, gentilmente cedida pelo Museu Histórico de Londrina, de docentes da Universidade Estadual de Londrina em uma greve dos anos 1980. Na presente edição, saudamos a luta histórica das professoras e professores da Educação Básica paranaense com uma fotografia cedida pela APP-Sindicato. A classe docente paranaense já enfrentou achacamento público, cavalaria, tropas e bombas em diversos episódios de enfrentamento com os governos estaduais, que se sucedem no tempo e repetem e aprimoram fórmulas de repressão. Oportuno também lembrar que a revista como um todo é dedicada a tais lutas, uma vez que seu nome é uma referência ao que ficou conhecido como o “Massacre de 29 de abril”, ocorrido em 2015, quando as professoras e professores assumiram a dianteira na luta contra o desmonte da previdência dos servidores públicos estaduais. Em frente à Assembleia Legislativa, em Curitiba, os professores foram atacados com bombas de gás lacrimogêneo, balas de borracha e cassetetes dos soldados montados em cavalos. “Greve até a vitória”, lê-se na placa em primeiro plano na fotografia que selecionamos. Sabemos e acreditamos no poder de mobilização da classe docente, mesmo que as vitórias sejam sempre muito sofridas e, aparentemente, cada vez menores. A luta é coletiva, pois juntos podemos mais, como, ludicamente, nos narra Chico Buarque na canção “Todos juntos” do álbum Saltimbancos (1977), cujo trecho abre esse texto.

Mais uma edição é publicada e assim a Revista 29 de abril reafirma seu compromisso com a pontualidade, com as práticas de boas condutas e com o fato de ser uma revista discente. Este último, certamente, nos traz desafios, uma vez que a equipe está também comprometida com a execução de suas dissertações e teses, além de todas as atividades que a pós-graduação enseja. Frequentemente também estão ocupados com seus trabalhos remunerados e a garantia de seu sustento, o que é uma realidade na pós-graduação no Brasil. Uma característica interessante das revistas discentes é que membros deixam a equipe e outros assumem. Faz parte do ciclo da pós-graduação. Desse modo, queremos mais uma vez agradecer a todos e todas que fizeram e tem feito a Revista 29 de Abril. A quem agregou-se recentemente, bem vindos e bem vindas.

Trazer a público mais uma edição (a 5ª) é uma vitória, como sempre, coletiva, tanto da equipe quanto dos autores e autoras que nos confiaram seus textos. Agradecemos a confiança. A presente edição é composta por artigos oriundos de pesquisas de diversos níveis, os quais inserem-se em múltiplas áreas das ciências humanas. Inicialmente, está disposto o artigo **Hannah Arendt e seu mapeamento da contestação da tradição: contribuições para a compreensão de história arendtiana – 1952 a 1961**, produzido por Jaciel Rossa Valente (UFPR), no qual o autor trata das considerações de Hannah Arendt acerca da chamada “crise das tradições” em seus escritos publicados entre 1952 e 1961. Nesse trabalho, buscou-se demonstrar o debate de Arendt sobre o fim da tradição no âmbito teórico e a ruptura da tradição em função do totalitarismo e do Holocausto.

Em seguida, encontra-se publicado o trabalho **O SOME-PA e a questão da Educação do Campo**, de autoria conjunta de Moises Pereira Silva (UFNT) e Jôyara Maria Silva de Oliveira (SEMED/Araguaína). O artigo se propõe a analisar a criação do “Sistema de Organização Modular de Ensino do Pará” a fim de relacioná-lo ao contexto de advento do regime democrático no Brasil pós-ditatorial. Nesse trabalho, os autores apresentam o estudo sobre pensamento freireano aplicado à educação no campo e analisam o cotidiano dos alunos do campo em assentamentos rurais no Sul do Pará, demonstrando as disparidades entre a teoria e a realidade educacional.

Finalmente, a presente edição compreende a resenha **A Educação e a Sociedade do Espetáculo**, de Daniel Longhini Vicençon (UEM) e Alana de Oliveira Barbosa (UEM), acerca do livro “A educação na sociedade do espetáculo” (2023), de William Robson Cazavechia. Nesse

trabalho, os autores reúnem as principais considerações de Cazavechia (2023) sobre a educação na contemporaneidade a partir do método de análise do materialismo histórico. A resenha busca sintetizar os argumentos do autor presentes no livro e demonstrar sua relevância para o estudo da educação no Brasil.

Desejamos uma excelente leitura a todes, todas e todos e que o próximo ano seja repleto de realizações e felicidades, individuais e coletivas!

Hannah Arendt e seu mapeamento da contestação da tradição: contribuições para a compreensão de história arendtiana – 1952 a 1961

Hannah Arendt and her mapping of the contestation of tradition: contributions to the understanding of Arendt's history – 1952 to 1961

Jaciel Rossa Valente

Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Resumo:

O artigo em tela explora as considerações de Hannah Arendt a respeito da crise da tradição em seus escritos de 1952 a 1961. Assim, problematizamos, quais os traços mapeados por Arendt da contestação da tradição nesse período? Objetivamos: a) levantar o mapeamento da crise da tradição realizado pela autora; e b) explorar as contribuições para sua compreensão de história. Para viabilizarmos essa empreitada analítica, emprestemos e apliquemos quatro categorias provenientes da *Begriffsgeschichte*, sendo essas: *ausgrenzung*, espaço de experiência, horizonte de expectativa e estratos de experiências. Destarte, desembocamos nas seguintes considerações: a) a contestação da tradição; e b) o fim da tradição por Marx.

Palavras-chave: Hannah Arendt; contestação; tradição; crise da tradição.

Abstract: this article explores Hannah Arendt's thoughts on the crisis of tradition in her writings from 1952 to 1961. So, let's problematize, what are the traits mapped by Arendt of the contestation of tradition in this period? We aim to: a) map the crisis of tradition carried out by the author; and b) explore the contributions to her understanding of history. To make this analytical endeavor possible, we borrowed and applied four categories from *Begriffsgeschichte*: *ausgrenzung*, space of experience, horizon of expectation and strata of experience. Thus, we arrive at the following considerations: a) the contestation of tradition; and b) the end of tradition by Marx.

Keywords: Hannah Arendt; contestation; tradition; crisis of tradition.

Introdução

Hannah Arendt iniciou sua carreira acadêmica na década de 1920 na Alemanha e veio a receber destaque nos Estados Unidos em 1951, com a publicação de *Origens do totalitarismo*. Com o livro, Arendt se tornou conhecida internacionalmente, dado o caráter aguçado e provocativo de suas análises. Desse modo, foi elevada a figura pública nacional, conquistando no mesmo ano a cidadania estadunidense e deixando oficialmente a condição de *apátrida*.

Em *Origens*, Arendt chegou à consideração de que o advento do Holocausto e do totalitarismo marcaram a ruptura em *living experience* com a tradição. Todavia, Arendt entendia que, antes da ruptura, a tradição sofreu uma série de contestações. Empenhou-se, entre outras

questões, na década de 1950 em mapear as principais contestações teóricas que a tradição sofreu. Nessa guisa, a pensadora propôs dois projetos de pesquisas buscando debater a novidade totalitária pela análise da crise e da ruptura com a tradição. O primeiro intitulado *Elementos totalitários no marxismo* de 1952 a 1956; e o segundo *Introdução à política* de 1958 a 1961. Ambos resultaram em ensaios teóricos e comunicações que embasaram, posteriormente, os livros *A Condição humana* (1958), *Entre o passado e o futuro* (1961) e *Da Revolução* (1963).

Dessa forma, o debate sobre a tradição recebeu duas grandes ênfases nos escritos de Arendt. A primeira é referente ao fim da tradição no âmbito teórico. Segundo Arendt, “o fim da tradição, ao que parece, começa com o colapso de sua autoridade, e não com o questionamento de seu conteúdo substancial” (2008a, p. 120), ou seja, o fim é prenunciado pela contestação da autoridade, o que significa questionar a tradição do pensamento. Já a segunda ênfase recai sob a ruptura com a tradição pelo acontecimento do totalitarismo e Holocausto. Segundo Arendt, “o caráter não deliberado da quebra dá a ela [a ruptura] uma irrevogabilidade que somente os acontecimentos, nunca os pensamentos, podem ter” (2016, p. 55). Logo, o pensamento denuncia a ruptura que foi concretizada em *living experience* com a “emergência das instituições e políticas totalitárias, que já não podiam ser compreendidas por meio das categorias do pensamento tradicional” (Arendt, 2021, p. 41).

Buscando explorar e levantar considerações a respeito da primeira ênfase, elevamos o livro *Entre o passado e o futuro* (Arendt, 2016 [1961]) à condição de fonte principal. Assim, problematizamos, quais os traços mapeados por Arendt da contestação da tradição de 1952 a 1961? Ao passo que objetivamos: a) levantar o mapeamento da crise da tradição realizado por Arendt; e b) explorar as contribuições para sua compreensão de história.

Entre os estudiosos arendtianos brasileiros, André Duarte (2000) foi o vanguardista a encampar o estudo de que a constatação da ruptura com a tradição despertou em Arendt a potencialidade de uma nova forma de compreender os acontecimentos. Já no campo da História, Naxara (2004) e Silva (2000) seguiram pela mesma linha de Duarte, com a diferença que focaram na relação entre compreensão de história e *banalidade do mal*, nos escritos de Arendt. Ambas as historiadoras convergiram para o entendimento que a constatação da ruptura, elucidada no livro *Origens do totalitarismo*, somada à elaboração do termo *banalidade do mal*, em *Eichmann em*

Jerusalém, resultaram em escrita da história focada em narrar a novidade/imprevisível/ação dos homens.

Seus escritos repercutiram nas dissertações de Paz (2002) e Regiani (2018) e nas teses de Schittino (2009) e Ribas (2010). Além disso, investigações historiográficas como de Augusto (2016) e Folgueral (2020), afunilaram a discussão entre continuidade histórica e a ruptura pela ação no mundo. Com relação ao diálogo entre Arendt e Koselleck, temos no Brasil somente o estudo de Barros (2014), que buscou analisar as diferentes concepções de ruptura temporal. Tal pesquisa, ainda que inovadora e altamente significativa para a teoria da história brasileira, não debateu a ruptura com a tradição como fator concreto para a elaboração da noção de ruptura e história de Arendt.

Desse modo, por se tratar de uma pesquisa exploratória, empregamos quatro categorias providas da *Begriffsgeschichte* de vertente koselleckiana, em três etapas, sendo essas: a) *ausgrenzung*; b) *espaço de experiência*; c) *horizonte de expectativa*; e d) *estratos de experiências*. Na primeira etapa, aplicamos a *ausgrenzung* (seleção), que indica o comando de separação/seleção “daquilo que diz respeito a um conceito [termo, metáfora ou tema] daquilo que não diz respeito” (Koselleck, 1992, p. 137). Implica um verdadeiro procedimento de “catação” de excertos/trechos/frases que contenham indícios da sua perspectiva de crise da tradição.

Na segunda, aplicamos as categorias *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* sob os excertos mapeados. *Espaço de experiência* tem por base a noção de que a “experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (Koselleck, 2006, p. 309). Assim, o *espaço de experiência* é a aglomeração de camadas de experiências que se encontram simultaneamente presentes no conceito. Já a categoria *horizonte de expectativa*, refere-se ao *futuro presente* (KOSELLECK, 2006). De modo poético, Koselleck (2006, p. 311) descreve a categoria como “aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado”. Assim, o *horizonte de expectativa* refere-se às projeções de futuro que se formam e se encontram presentes no hoje, a partir de um *espaço de experiência*.

Já na terceira etapa, organizemos e analisemos as considerações levantadas sob a perspectiva de *estrato de experiência*. Segundo Koselleck (1992, p. 141), em todo *tempo histórico* – no caso dos conceitos, categorias e, por último, palavras – encontra-se um emaranhado de

experiências e expectativas com diferentes velocidades, ênfase e relevo. A metáfora “permite separar analiticamente – e somente na análise histórica – os diversos planos temporais em que as pessoas se movimentam, os acontecimentos se desenrolam e os pressupostos de duração longa são investigados” (Koselleck, 2014, p. 19). Destarte, a metáfora possibilita separar experiências e expectativas distintos da crise da tradição e suas contribuições para a compreensão de história de Arendt. Desse modo, desembocamos nas seguintes considerações: a) discussão da contestação da autoridade da tradição; b) aceleração do tempo; e c) desafios lançados por Marx.

Tradição e autoridade

De acordo com Arendt, a tradição, de origem romana, “ordena o passado não apenas cronológica, mas antes de tudo sistematicamente, ao separar o positivo do negativo” (2008d, p. 215). Não é uma condição humana, tal como no passado, mas é uma construção humana. Seu objetivo era separar, ordenar e categorizar os acontecimentos, o que levou a tradição a considerar certas (experiências) como melhores que outras, legando um determinado passado.

Ponto interessante é a capacidade da tradição em adjetivar o passado; com isso pode selecionar e julgar as experiências. Arendt reforça essa capacidade ao afirmar que a tradição “foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado” (2016, p. 130). Separando os fragmentos de *não-mais* sob adjetivos, a tradição foi responsável pela constituição e transmissão de determinadas histórias e de negligenciar tantas outras, sendo uma faca de dois gumes, ora fonte de lembrança, ora fonte de esquecimento.

Selecionar o que deveria ser transmitido e o que não deveria ser preservado exigiu julgamentos, deliberados, fluidos, imperceptíveis, democráticos e impostos. Segundo Duarte, por tradição, Arendt se referia a certas concepções e arranjos teóricos que perpassaram as mais diversas e conflitantes formulações filosóficas do pensamento ocidental (2000, p. 123).

Assim, a tradição preservava, na medida em que transmitia um arcabouço de saberes e experiências que guiavam os homens no processo de interpretar e julgar o seu passado e o seu presente. Arendt comentou que a tradição “permaneceu o fio condutor através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, ligava-se em sua compreensão do mundo e em

sua própria experiência” (2016, p. 53). Desse modo, a tradição mantinha unida gerações, preservava conhecimentos e fornecia recursos à faculdade de pensar e julgar.

Por mais que o termo tradição seja de origem grega, *paradosis*, a qual indicava a transmissão de um preceito ou lei no espaço público, foi com os romanos que a tradição assumiu a característica de preservar, transmitir e guiar os homens. Com os romanos, o termo foi reconfigurado como transmissão de saberes morais, políticos e princípios responsáveis pela interpretação do *mundo* e da conduta individual e coletiva. Por isso, Arendt ressalta que a tradição, como havíamos conhecido até a metade do século XIX, era de origem romana, pois foram eles que introduziram a perspectiva do passado quanto herança. O passado assumido como herança pelos romanos foi um determinado conjunto de acontecimentos, experiências e saberes gregos, dotando Roma como segmentária das *pólis* gregas.

O ponto central desse passado assumido é a dicotomia proposta por Platão entre o mundo das aparências — dos assuntos humanos — e o mundo das ideias — da Filosofia. De acordo com Arendt (2016, p. 44), a “tradição iniciou-se com o abandono da Política por parte do filósofo, e o subsequente retorno deste para impor seus padrões aos assuntos humanos”. Noutras palavras, a tradição, nas análises de Arendt, assume como início a mágoa e desilusão de Platão com a *pólis ateniense* que condenou Sócrates à morte. Assim, Política e Filosofia foram separadas por meio da teoria dos dois mundos. Uma vista como local comunitário, de ilusões e enganos, enquanto a outra, categorizada como local do *eu-comigo-mesmo*, local da verdade. De um lado, teríamos a Política dando primazia a *vita activa* e, do outro, a Filosofia dando primazia a *vita contemplativa*, como se fosse possível apartar completamente o pensamento da realidade.

A tradição, pensada como meio de transmissão de experiências que atualiza o passado, articula-se no presente, de modo comum, por histórias que formam memórias coletivas. O que fez o fio da tradição ser continuamente reatado foi o peso da autoridade da tradição.

Com base nessa leitura, Lafer indicou

Da temporalidade deriva a autoridade encarada como memória, ou seja, como repertório compartilhado de significados que têm, para falar como Karl Deutsch, uma prioridade no conjunto de mensagens difundidas no âmbito de uma comunidade política e, por isso mesmo, relevância para a conduta dos seus membros. (LAFER, 1988, p. 207).

O diálogo entre gerações, por meio do compartilhamento de histórias, tinha por objetivo melhorar e manter a conduta política. Ao passo que a autoridade, também de origem romana, assegura determinadas linhas narrativas na tradição, ou seja, mantém o mesmo tempo histórico.

A autoridade mencionada por Lafer é a mesma descrita por Arendt (2016), ou seja, autoridade política. Segundo Lafer (1988), autoridade na perspectiva de Arendt se trata do reconhecimento de uma hierarquia que independe da persuasão ou da coação, que acaba por legitimar ações e decisões públicas. Esse reconhecimento se dá sem a imposição de argumentos ou meios violentos. Destarte, toda autoridade pressupõe respeito e não uso da violência. Logo, segundo Arendt, “a fonte de autoridade repousava exclusivamente no passado, na fundação de Roma e na grandeza dos antepassados” (2016, p. 136).

Em outro trecho, Arendt fornece o complemento necessário para o entendimento ao indicar que “na medida em que o passado foi transmitido como tradição, possui autoridade; na medida em que a autoridade se apresenta historicamente, converte-se em tradição” (2008d, p. 208). Ou seja, o passado transmitido e organizado pela tradição, consolidava a autoridade política no espaço público; e essa autoridade, quando aparecia no público, reforçava a tradição.

Arendt recorre ao historiador alemão Theodor Mommsen para sintetizar os principais componentes da autoridade, os quais a definem como mais que um conselho e menos que uma ordem (Arendt, 2016). Trata-se mais que um conselho, pois um conselho qualquer pode ser posto de lado, já a autoridade excede o conselho devido à sua ligação histórica com a fundação e todo o conjunto interpretativo de um determinado contexto. Recusar o conselho é assumir o risco de ser desrespeitoso, imprudente e insensato, acarretando consequências significativas para a vivência. Trata-se menos que uma ordem, pois não pode ser imposta e a transgressão não pode ser punida, mesmo havendo força interpretativa e comportamental suficientes para guiarem os discursos e ações dentro da tradição. Porém, as características e o arcabouço interpretativo da tradição foram corroídos ao longo da Era Moderna e esmigalhados com o advento do totalitarismo e Holocausto, sintetizados nas *fábricas da morte*.

Contestação da autoridade

Assim, como já mencionado anteriormente, “o fim da tradição, ao que parece, começa com o colapso de sua autoridade” (Arendt, 2008a, p. 120). A contestação da autoridade, teoricamente, pode ser vislumbrada na Era Moderna, na qual o processo de secularização teve início, abrangendo

do século XVII ao XIX. Já o termo mundo moderno, na obra de Arendt, refere-se à experiência ocidental do século XX de um poder de intervenção e modificação na natureza, tida como imperturbável até então.

Para o que nos interessa, é importante evidenciarmos que, para Arendt, um dos sinais mais contundentes da crise da tradição se deu pela aceleração das experiências. Permeando a Era Moderna e o Mundo Moderno circundados por Arendt, três fenômenos abalaram profundamente a tradição: a) aceleração das transformações; b) a radicalização do platonismo; e c) a introdução da noção de progresso na história. Podemos pensar em três *estratos* alterados nesse período, pois cada um desconfigura as linhas basilares de seu próprio núcleo experiencial, colocando em xeque a autoridade da tradição.

Para Arendt (2016), o tempo altera-se significativamente a partir do século XIX, quando o ritmo da vida e, principalmente, do trabalho, sofrem uma aceleração quando comparados aos demais períodos da história ocidental. Koselleck, divergente de Arendt, indicou que foi no século XVIII que

O tempo que se acelera em si mesmo, isto é, a nossa própria história, abrevia os campos da experiência, rouba-lhes sua continuidade, pondo repetidamente em cena mais material desconhecido, de modo que mesmo o presente, frente à complexidade desse conteúdo desconhecido, escapa em direção ao não experimentável. (KOSELLECK, 2006, p. 36).

13

Mesmo com divergências na datação, Arendt e Koselleck concordam que houve uma modificação na forma dos homens em se relacionarem com o tempo, apontando como principal fator os avanços tecnológicos que constantemente introduziam novidades no *mundo*. A leitura de Koselleck chama a atenção para o fato de que tal aceleração do tempo ocasionou um colapso do *espaço de experiência*. As novidades não recebiam o tempo devido para serem refletidas, compreendidas, incorporadas e transmitidas. De modo que a experiência não se consolidava em tempo para modificar a expectativa, acarretando o esquecimento do vivido ou sua incompreensão.

Colocou-se em crise a tradição, pois não há herança de experiências, apenas um passado infértil. Leal argumentou que “a mega velocidade com que o presente se transforma pode sugerir uma igual rapidez com que o passado se alonga, deixando atrás de si nada mais do que o anacrônico, o imprestável, o descartável” (2001, p. 173). Neste momento a noção do passado como um fardo passou a ganhar força nas mentes idealistas.

Arendt afirmou que “a própria mudança se tornou algo tão costumeiro que corremos o risco de esquecer aquilo que mudou completamente” (2021, p. 43). Assim, tanto o passado legado pela tradição já não encontrava eco nas novidades, quanto as novidades não se consolidavam a tempo de serem herdadas interpretativamente; logo, o esquecimento se tornou um grande perigo. Duarte indicou que a perda de estabilidade e durabilidade que a tradição proporcionava equivaleram a uma perda qualitativa de *mundo* (2000, p. 126).

Assim, Arendt, citando Tocqueville, afirma que “desde que o passado deixou de lançar sua luz sobre o futuro, a mente do homem vagueia nas trevas” (2016, p. 32). Em outro fragmento, Arendt reiterou que “precisamos apenas olhar em torno para ver que nos encontramos em meio a um verdadeiro monte de entulhos daqueles pilares” (2008c, p. 18), referindo-se às bases da civilização ocidental anteriores ao totalitarismo. Esses apontamentos lançam luz sobre a crise do diálogo entre gerações, logo, a crise da tradição.

Augusto comentou, com base em Arendt, que a “narrativa se exila quando a linguagem e as categorias que herdamos para contar histórias tornam-se incapazes de narrar e julgar o ocorrido” (2016, p. 79). A passagem em que Augusto se baseia é a citação de René Char em Arendt (2016, p. 28), “*Notre héritage n’est precede d’aucun testament* – ‘Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento’”. Noutras palavras, o passado embutido na tradição, enquanto herança, foi transmitido sem significado, ou seja, sem testamento. O quadro referencial que indica certas experiências e expectativas, transmitido pela linguagem, já não fornece recursos para narrar e julgar os novos acontecimentos, fazendo referência aos acontecimentos do totalitarismo e do Holocausto. Arendt (2021) argumenta que vivemos cercados por uma mistura inextricável de tradições muito velhas, que não mais compreendemos, e de experiências muito novas, que ainda não compreendemos. Vagueamos nas trevas, pois os fundamentos do *mundo* que a tradição proporcionava, mesmo que amplamente seletivos, já não respondiam às demandas no presente.

Outro ponto de experiência que se alterou nesse período de crise da tradição foi a noção platônica dos dois mundos que se radicalizaram. No seio dessa teoria, além da revolta de Platão pela morte de seu mestre Sócrates, encontra-se a convicção de que os assuntos políticos não são merecedores de grande atenção. Assim, “a não-participação nos assuntos políticos, *schole* em grego, [é] a condição da filosofia” (Arendt, 2008b, p. 133) para a tradição.

Os filósofos deveriam se ausentar do espaço público para poderem contemplar a verdade. Segundo Arendt, “a única razão de o filósofo ter de se ocupar deles [assuntos públicos] é o fato de que, infelizmente, a filosofia [...] é materialmente impossível sem um razoável meio-termo de ajuste dos assuntos práticos” (2008b, p. 131), pois o filósofo está no *mundo*, mesmo que procure fugir. Destarte, a tradição tomou a política como um mal necessário, separando aquilo que os homens somente atingem vivendo em conjunto daquilo que somente percebem em sua solidão.

De acordo com Arendt, a respeito dessa dicotomia, “a nossa tradição de filosofia política privou os assuntos políticos, ou seja, as atividades concernentes à esfera pública comum que se apresenta onde quer que exista a convivência humana, de toda dignidade própria” (2008b, p. 133). Noutras palavras, a política passou a ser vista como conjunto de regras para o bom convívio, para fornecer um espaço seguro para a contemplação. O radicalismo platônico do século XIX e XX resgatou a relação básica, sintética e escassa da política como “padrões e medidas, ou as forças limitativas e reguladoras da mente raciocinante do homem” (Arendt, 2016, p. 68). Formou-se um conjunto de regras interpretado sob a perspectiva de meios e fins.

Em outro texto, Arendt reitera o radicalismo indicando que

Nossa tradição de pensamento político começou quando Platão descobriu que, de alguma forma, é inerente à experiência filosófica repelir o mundo ordinário dos negócios humanos; ela terminou quando nada restou dessa experiência senão a oposição entre pensar e agir, que, privando o pensamento de realidade e a ação de sentido, torna a ambos sem significado. (ARENDT, 2016, p. 52)

A oposição entre pensar e agir, à qual Arendt foi profundamente contrária em sua vida, levou à exclusão de significados em ambos¹. O pensamento sem realidade e a ação sem sentido, culminam para a ausência de significado, para uma narrativa e julgamento sem amparo, e uma ação voltada para manutenção do *labor*. Perdeu-se, então, aquilo que Benjamin (2012, p. 123) indicou como a transmissão de saber, perpetuando unicamente a transmissão de informações estéreis.

¹ A compreensão de Hannah Arendt a respeito da teoria dos dois mundos de Platão permanece sem um estudo profundo entre os historiadores. Todavia, o trabalho de Daiane Eccel (2012), *Hannah Arendt, uma leitora crítica de Platão*, realiza um mapeamento dos trabalhos que se propuseram a investigar a concepção de Arendt da teoria platônica no campo da Filosofia. De modo geral, os estudiosos arendtianos convergem para o entendimento que a concepção do “que é política” de Arendt é inovadora por ligar assuntos humanos, pluralidade, intersubjetividade e a matéria factual (experiências). Logo, sua compreensão de política divergiu de Platão, acarretando em uma nova leitura dos textos platônicos.

A antiga arte de contar histórias como forma de transmissão de saberes e experiências ruiu com o radicalismo platônico e a aceleração das transformações sociais. Benjamin afirmou que “a matriz do romance é o indivíduo em sua solidão, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações, a quem ninguém pode dar conselhos, e que sabe dar conselhos a ninguém” (2012, p. 55). O aspecto da exemplaridade deve ser ressaltado, pois experiências somente são compreendidas e incorporadas dentro de um quadro referencial e experimental compartilhado. Com o exemplo se transmite e estabelece comunicações intersubjetivas sobre o que interessa a todos, isto é, o *mundo comum*. Benjamin (2012) percebeu que os homens estavam sendo podados no processo de transmissão das experiências, pois, com as rápidas mudanças tecnológicas, não há tempo futuro para reelaborar o vivido e o transformar em um exame de pensamento. Logo, as pesadas estruturas corroeram a exemplaridade do vivido. O passado encarnado pela tradição passou a ser visto como ultrapassado, um fardo e, no melhor dos casos, como apenas uma etapa da história do progresso da humanidade.

Desse modo, a História suprimiu as histórias sob o denominador comum da Teoria. As teorias que buscavam traçar os acontecimentos pela logicidade, ou pré-determinada, desembocaram no esvaziamento das experiências, das ações e dos pensamentos significativos. Assim, a escrita da história incorporou “a compreensão do conjunto dos homens na história como um sujeito que avança continuamente em direção a estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento” (CORREIA, 2001, p. 196). Trata-se da noção de progresso introduzido nos assuntos humanos como motor invisível das ações.

A História como coaguladora de histórias, denominada de *geschichte* (coletivo-singular), popularizou-se entre os cientistas e letrados. Sua pedra de toque é “o conceito de processo, designando ‘o resultado inevitável da ação humana’, que assegura a conexão entre essas noções” (LEAL, 2001, p. 180). Dessa noção de processo em perspectiva, somada a outros fatores, como os avanços científicos e as Revoluções Industriais, a noção de progresso desenvolve-se e adentra na história. Segundo Correia, ocorreu uma “transferência da ‘noção de progresso do avanço científico para o campo dos assuntos humanos e compreendê-la como progresso da história’” (2001, p. 198). Passou-se a entender os acontecimentos como pertencentes a um processo que caminha em direção ao progresso inevitável. A perda de experiência própria e da transmissão via tradição deixou os

homens suscetíveis acreditarem que suas vidas estavam sendo regidas por um motor da história chamado progresso.

Chamemos a atenção para o fato que nos interessa. Com a crise na transmissão de experiências, os homens passaram a ter maiores dificuldades para interpretar o *mundo* em que viviam, o que gerou contestação teórica da própria tradição. Somado a isso, a noção de *geschichte* como *coletivo-singular* da História abarcada pela noção de progresso nos assuntos humanos, conduziu o entendimento do passado como estágios de uma evolução que caminhava sempre para melhor. Logo, o passado passou a ser visto como um fardo, invertendo a base da tradição que é a autoridade sustentada pela fundação (início/passado). Assim, tradição deixou de representar a fonte segura de orientação das condutas morais e éticas entre os homens. Portanto, a crise da autoridade é referente ao seu próprio desaparecimento, já que o passado, entre os séculos XVIII e XX, passou a ser visto como atraso, descartável e apenas uma parte irrelevante do processo de evolução e progresso da humanidade. De acordo com Arendt,

estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou, antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação. (ARENDT, 2016, p. 131).

17

Duarte argumentou que a perda de profundidade implica na própria perda do *mundo comum*, que é assegurado via estabilidade, transmissibilidade e preservação (2000, p. 123). Por “perda de profundidade da existência humana”, Duarte quis indicar que para Arendt a história é parte fundamental da manutenção e continuidade daquilo que nos constitui enquanto humanidade, e do *mundo comum* no qual nos movemos. Destarte, os três fenômenos verificados compuseram as bases da contestação de Marx — amplamente analisado por Arendt — e dos acontecimentos do totalitarismo e Holocausto.

O Fim da tradição em Karl Marx

Buscando investigar o fim da tradição no âmbito teórico, Arendt analisa as obras de Kierkegaard, Marx e Nietzsche que se situam no fim da tradição. A pensadora os aborda devido ao “fato de terem percebido o seu mundo como um mundo invadido por problemas e perplexidades novas com os quais nossa tradição de pensamento era incapaz de lidar” (ARENDT, 2016, p. 54).

Constatar o fato de que a tradição não dava mais conta de compreender os problemas contemporâneos foi apenas o primeiro passo decisivo. O segundo veio com a rejeição das “pretensas abstrações da Filosofia e seu conceito do homem como um *animal rationale*” (ARENDT, 2016, p. 63). Assim, constatar e contestar marcam o fim da tradição, mas não sua ruptura, pois, por mais que os três pensadores tenham virado “de cabeça para baixo” a tradição, ainda pensaram dentro do seu quadro de referência.

Nossa empreitada se ateve ao *estrato de experiência marxista* de Arendt, ou seja, examinamos a análise da pensadora sobre Marx. Arendt sintetizou as concepções utópicas de Marx afirmando que “sob as condições de ‘humanidade socializada’, o ‘Estado desaparecerá’, e de que a produtividade do trabalho tornar-se-á tão grande que o trabalho, de alguma forma, abolirá a si mesmo, garantindo assim uma quantidade quase ilimitada de tempo de lazer a cada membro” (2016, p. 45). A ideia basilar de humanidade socializada significava que tudo seria fabricado e regido pelo trabalho, pois no tempo de lazer ilimitado após a abolição do Estado, o homem gastaria seu tempo consumindo os produtos do trabalho.

Com o trabalho sendo o vínculo do homem com a sociedade, o Estado perderia seu sentido. Uma sociedade de trabalhadores sem Estado imperaria. Quando isso acontecesse, o trabalho aboliria a si próprio devido à grande produtividade, restando “um tempo ilimitado de lazer”. Isso significaria que a administração da sociedade se simplificou a tal ponto que todos poderiam exercer as mesmas funções. Tal imagem da “sociedade sem classes” e de “tempo de lazer ilimitado”, reside em Marx no *estrato de experiência* da *pólis grega*. Marx, espelhando-se em Atenas, buscava a restauração da inexistência entre governantes e governados. Ao mesmo tempo que buscava sanar a dicotomia entre ação política e pensamento filosófico. Porém, fez ambos através de mecanismos totalmente opostos a tradição, optando pelo trabalho, abolição do Estado e situando o agir e filosofar como meras funções.

Arendt aborda como Marx inverte os conceitos tradicionais para moldar sua teoria e interpretar os novos fenômenos. Ao elencar o trabalho como fornecedor do lazer, contradizia a tradição, pois somente havia lazer entre os gregos e romanos quando a necessidade do trabalho não imperava. Ao indicar que pelo trabalho a sociedade se simplificaria a tal ponto que qualquer pessoa poderia realizar quaisquer ofícios, Marx invertia a concepção clássica dos deveres políticos sendo

especialidade do político e da contemplação dos filósofos; ambos amplamente difíceis dentro de sua esfera.

A mesma situação ocorre quando Marx elenca o trabalho como propiciador da igualdade (política) e que, em última instância, abolirá o Estado concretizando a plena igualdade. De acordo com Arendt, “nunca a igualdade significara, em termos de realidade política, que todos são iguais a todos” (2021, p. 58). Na política aceita-se o fato que somos distintos e, assim, busca pelo consenso uma igualdade. Já o trabalho era a marca da distinção na tradição, em vez da igualdade. De modo que ser igual era ser livre da necessidade do trabalho, aceito em um espaço público (político) e agindo em conjunto (algo totalmente contrário ao trabalho que é sempre solitário e apegado à necessidade *laboral*).

Todavia, foi a filosofia da história de Hegel que forneceu as bases para fechar sua teoria da comunidade socializada. Segundo Arendt, o fio da continuidade da história de Hegel foi a primeira inversão séria da tradição, pois pressupunha que a história — logo, os acontecimentos — fazia parte de um fluxo contínuo linear, mesmo mantendo o aspecto dialético, direcionava-se para o futuro (2016, p. 55). Segundo a pensadora, o salto de Marx da contemplação para o trabalho veio depois de “Hegel haver feito da Metafísica uma Filosofia da História e transformado o filósofo no historiador a cuja visada retrospectiva o significado do devir e do movimento — não do ser e da verdade – revelar-se-ia afinal” (ARENDT, 2016, p. 56-57). Esse fluxo de continuidade, podendo ser denominado “astúcia da natureza”, coordena o movimento da história, funcionando como um motor invisível aos homens.

Marx adotou a noção processual da história. Entretanto, divergiu de Hegel, pois, segundo Arendt, “a dialética do espírito do mundo não se move arditamente por trás dos homens, usando atos da vontade que parecem provir dos homens para seus próprios fins, mas é, ao contrário, o estilo e o método da própria ação humana” (2008a, p. 119). Noutras palavras, enquanto o espírito era visto como oculto aos homens, os eventos se revelavam em absoluto. Já com Marx, o “espírito” foi descoberto, ou seja, as leis da dialética — entenda-se a luta de classes — que faz a história, logo o homem produz sua própria história.

Desse modo, na análise de Arendt, Marx inverte o processo histórico do espírito hegeliano para a matéria, mantendo a função dialética. Ao converter essa dialética em método, tornou possível o gênero de pensamento-processo. Duarte ressaltou que Marx, partindo da sua leitura de

Arendt, “acreditou que os homens poderiam assumir o próprio controle da história por meio de suas ações conscientemente planejadas de acordo com o conhecimento do seu sentido último” (2000, p. 117), o que se tornaria a base para o *materialismo histórico*. Mas Duarte chama a atenção para o fato de que “Marx não define o homem como o *animal rationale* ou o *animal socialis* da tradição tomista, mas como um *animal laborans*, um ser do trabalho e para o trabalho” (2000, p. 83). Noutras palavras, fazer a história é literalmente a partir, por meio e para o trabalho.

Com isso, Hannah Arendt apresenta e analisa três predições de Marx vinculadas a sua noção de história processual e humanidade socializada. Cada uma contradiz alguma verdade tradicionalmente aceita e cuja plausibilidade estivera, até o início da época moderna, fora de dúvida. Nesses três desafios, Arendt exemplifica o colapso da autoridade e, conseqüentemente, o fim da tradição. Na primeira predição, “o trabalho criou o homem”, Marx lança um claro desafio à noção de Deus tradicional como o criador dos homens. A base do desafio (e da predição) não foi teológica, mas calcada na observação dos desdobramentos da Revolução Industrial e da escalada dos direitos políticos dos trabalhadores.

Na perspectiva de Arendt, Marx notou, a partir da Revolução Industrial, que o trabalho havia se tornado a qualidade mais importante do homem (2021, p. 49). Ao passo que constatou, na escalada de direitos políticos, a deterioração da política no sentido tradicional, onde o trabalho e a ausência de propriedade, geralmente, se configuravam como fatores excludentes. Até a Revolução Industrial — e aqui acrescentamos a Revolução Francesa — o *mundo* não conhecia uma igualdade política tão abrangente e, principalmente, que incluísse o homem que *labora*. Após ambas as revoluções, o homem que *labora* não apenas foi incluído, mas, por conta da sociedade ter se tornado uma sociedade de trabalhadores, o *laborar* aparentava ser atividade comum da igualdade.

Diante de tais transformações factuais, Marx evidenciou que a noção de Deus trazida pela tradição, como criador e provedor da dignidade do homem, já não se sustentava. No lugar de Deus, segundo Arendt, Marx afirmou ser o trabalho o criador do homem. Trabalho como provedor de dignidade e da igualdade. De acordo com Arendt,

Marx compreendeu que o trabalho sofrera uma mudança decisiva no mundo moderno: ele não apenas havia se tornado a fonte de toda riqueza e, por conseqüência, a origem de todos os valores sociais, mas todos os homens, independentemente da origem de classe, cedo ou tarde estavam destinados a se tornar trabalhadores, e aqueles que não se ajustassem a esse processo de trabalho

seriam vistos e julgados pela sociedade como meros parasitas. (ARENDT, 2021, p. 39-40)

Ser trabalhador e trabalhar eram exigências – próprias do trabalho que era conduzido pela necessidade – que inseriam uma suposta igualdade na medida em que a sociedade se transformara em *sociedade de trabalhadores*. Noutras palavras, as pessoas no geral necessitavam trabalhar para se sustentar. Simultaneamente, não trabalhar significaria perder sua dignidade humana.

Desdobrando a percepção do trabalho como criador do homem, Arendt (2016) argumentou que, para Marx, a humanidade é resultado da própria atividade do trabalho, o que também a diferencia dos demais animais. De acordo com Lafer, Arendt desejava chamar a atenção ao desafio de Marx lançado à glorificação da razão na tradição (2018, p. 125). O fim de toda uma tradição que acentuou a humanidade na ação, na razão ou em ambas, mas jamais na atividade *laboral*. Situar o trabalho como atributo máximo do homem não marca somente a inversão de categorias, mas o completo fim da tradição, pois estende o desafio à noção de Deus, de razão e, por último, à noção tradicional do juízo sobre o trabalho. O trabalho não poderia mais ser julgado como excludente.

Dito isso, Arendt apresentou a contradição à essa predição, deixando fragmentos interessantes sobre sua compreensão de história. “Se o trabalho é a mais humana e mais produtiva das atividades do homem, o que acontecerá quando, depois da revolução, ‘o trabalho for abolido’ no ‘reino da liberdade’, quando o homem houver logrado emancipar-se dele?” (ARENDT, 2016, p. 51). Se o trabalho cria o homem, dota-o de humanidade, dignidade e igualdade, o que acontecerá quando o próprio trabalho for abolido por si próprio?

Podemos estender o exercício de reflexão para vermos a crítica de Arendt à filosofia da história. Quando o trabalho lograr tamanho êxito, cessando a luta de classes que é o motor da história, que acontecimentos teremos? Ou melhor, haverá história? Com isso, Arendt desejava mostrar a contradição na luta de Marx com a tradição. De forma alguma é uma defesa à essa última, mas a indicação de que a inversão da hierarquia tradicional da *vita activa* – *ação, obra e trabalho* – somente tende a gerar eventos sem significado, desprovidos de profundidade existencial. No limiar, geraria uma sociedade desprovida de acontecimentos significativos.

Já a segunda predição analisada foi a da “violência como parteira da História”, também assentada em dados factuais. De acordo com Arendt, Marx observou o nascimento de dois corpos políticos por meio da violência: a Revolução Francesa e a Americana (2021, p. 49). Diante delas,

Marx propôs a violência como parteira da História no sentido de que “as forças ocultas do desenvolvimento da produtividade humana, na medida em que dependem da ação humana livre e consciente, somente vêm à luz através de guerras e revoluções” (ARENDT, 2016, p. 49). Segundo a pensadora, Marx situou a luta de classes como motor devido ao Estado controlar os principais meios de violência e fazer uso deles para explorar os trabalhadores. Única saída vista, era a violência. Desse embate entre as classes, a História nasce, sendo a violência o motor.

Destarte, na análise de Arendt, Marx lança primeiro o desafio sobre a tradicional noção da ação política como transformadora da sociedade. A pensadora o acusa de inverter a hierarquia das atividades humanas, pois transfere primazia à violência, outrora a mais vergonhosa entre as atividades humanas, tanto que sempre foi relacionada como característica da tirania. Substituiu a noção clássica da ação como gestora dos acontecimentos pela violência.

Na mesma linha, lança-se um desafio a tradicional noção do discurso. Duarte verificou que o discurso, outrora visto como revelador da verdade e veículo por excelência da atividade política, passou a ser situado como mera função ideológica de ocultamento (2000, p. 107). Elevando a violência como vetor chave da transformação da sociedade, o discurso e a persuasão foram rebaixados a meras funções. Ademais, contradiz a noção aristotélica de homens livres — aqueles que convivem em uma *pólis* — e aqueles governados pela violência — os bárbaros e escravos. A *pólis* representa a condução dos “negócios [humanos] por intermédio do discurso, através da persuasão (*peíthein*), e não por meio de violência e através da coerção muda” (ARENDT, 2016, p. 49).

Ao colocar um fim à divisão aristotélica, segundo Arendt, Marx também lança desafio sobre a noção tradicional de lei. A violência enquanto motor da História, tipificada na luta de classes, almeja um fim. Segundo Arendt, “o fim em vista de uma sociedade sem classes, quando a própria história cessaria, uma vez que seu motor — a luta de classes — teria chegado ao fim” (2021, p. 43). Não havendo mais classes, não haveria mais luta e logo, história. Desse modo, a filosofia da história de Marx se constitui como uma lei em que se compreende o presente como um “trampolim” para o futuro e para a comunidade socializada (ARENDT, 2008, p. 118), taxando todos os acontecimentos como etapas de um fluxo inevitável.

A pensadora dirige uma extensa crítica à colocação da violência como parteira e lei da história, evidenciando que tal lei

vale para todas as leis de desenvolvimento do século XIX – é uma lei de movimento e, desse modo, em flagrante contradição com todos os outros conceitos de lei que conhecemos de nossa tradição. Tradicionalmente, leis são fatores de estabilização na sociedade, ao passo que lei aqui indica o movimento previsível e cientificamente observável da história em desenvolvimento. Desse novo conceito de lei nenhum código de prescrições legais — o que significa dizer nenhuma lei postulada, positiva — jamais pode ser deduzido, porque ele necessariamente carece de estabilidade e não é em si mesmo senão indicador e expoente de movimento (ARENDT, 2008b, p. 139).

Desse modo, Arendt defende a noção tradicional de lei, pois observa que a luta de classe, enquanto lei de movimento, retira o fator estabilizador da lei e insere a volatilidade do movimento no espaço público que, fundamentalmente, necessita de estabilidade. Ao passo que “este processo, todavia, é incapaz de garantir ao homem qualquer espécie de imortalidade, porque cancela e destitui de importância o que quer que tenha vindo antes” (ARENDT, 2016, p. 114-115). Ordena os acontecimentos como meros atos em uma cadeia de causa e efeito, onde o divergente da lógica se mostra como falha. Disso somente pode resultar a completa perda de sentido do passado, pois substitui a novidade do acontecimento pela previsibilidade da etapa.

Seguindo nessa lógica, Arendt aprofunda sua análise da contradição e inversão da tradição na obra de Marx questionando: “Se a violência é a parteira da História e a ação violenta, portanto, a mais honrada de todas as formas de ação humana, o que acontecerá quando, após a conclusão da luta de classes e o desaparecimento do Estado, nenhuma violência for sequer possível?” (ARENDT, 2016, p. 51). Em outro texto, Arendt sugere uma resposta.

Pois o homem livre e isento de trabalho que deveria emergir depois do fim da história, teria simplesmente perdido sua capacidade humana mais essencial, assim como as ações dos homens, se eles perdessem o elemento da violência, teriam perdido sua eficiência especificamente humana. (ARENDT 2021, p. 54)

Nesse inquérito arendtiano, transparece sua perspectiva de que a História não terá um fim enquanto houver homens empenhados em agir, discursar e conviver em conjunto. Mesmo hipoteticamente, se tal homem surgisse após o fim da História, ele seria desprovido de sua profundidade, o que nos indica a noção de história como profundidade da existência humana em Arendt².

² O leitor não familiarizado com os textos arendtianos, no mínimo, irá estranhar a crítica de Arendt a Marx com relação a violência. Uma leitura atenta de Marx sugerirá que a luta de classes não necessariamente implica em violência física,

Quanto à análise da terceira predição de Marx feita por Arendt, essa sofre variações no decorrer da década de 1950. A principal modificação é justamente uma substituição realizada entre os textos *Karl Marx e a tradição do pensamento político ocidental* de 1953 (Arendt, 2021) e os que seguiram após 1953, como *De Hegel a Marx* (Arendt, 2008a), *O Fim da Tradição* (Arendt, 2008b) e *A tradição e a época moderna* (Arendt, 2016).

Logo no início do projeto *Elementos do marxismo no totalitarismo* em 1952, Arendt sinalizava a terceira predição fundamental de Karl Marx como sendo a noção de que *ninguém que escravize outros pode ser livre*. A experiência que embasou tal análise foram os desafios relacionados à igualdade que a Revolução Francesa e Americana lançaram para Marx.

Desta percepção inicial, Arendt retiraria grandes críticas sobre a burocracia e a responsabilidade. Todavia, como predição foi relegada a um vetor necessário para efetivação da comunidade socializada e substituída pela constatação da ideia de que Marx desejava abolir a Filosofia por meio da sua realização. Arendt sintetiza essa ideia ao afirmar que para Marx “os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diversas formas; a questão é *transformá-lo*” (ARENDR, 2008a, p. 124, destaques da autora).

O itálico utilizado pela pensadora é digno de nota para compreender sua análise. Arendt desejava indicar uma aglutinação entre a atividade do filosofar — vista por Marx como interpretar — com a atividade do trabalho — vista como aquela que transforma o mundo. Assim, segundo Arendt, Marx lançava o desafio à tradição ao indicar que o mundo comum “tornar-se-á um dia idêntico ao domínio de ideias em que o filósofo se move, ou de que a Filosofia, que sempre foi ‘para os eleitos’, tornar-se-á um dia a realidade do senso comum para todos” (ARENDR, 2016, p. 50-51). Nesse mundo, a Filosofia desaparecia em sua característica tradicional enquanto ato de filosofar e passaria a ser parte de um processo de transformação do mundo.

“Ninguém antes de Hegel poderia ter concebido a filosofia como mera interpretação, do mundo ou do que fosse” (ARENDR, 2008b, p. 137). Hegel introduziu a noção da filosofia como interpretação dos acontecimentos humanos. Porém, nem mesmo Hegel havia considerado a filosofia como atividade pertencente e ligada ao mundo comum. Desde Platão, o mundo, onde o

mas em embates ideológicos, de atitudes divergentes e interesses opostos entre classes. Contudo, para Arendt violência e poder são opostos. Dessa forma, ao jovem leitor interessado em aprofundar o debate Arendt, violência e Marx, sugerimos o artigo *A questão da violência na crítica de Hannah Arendt a Karl Marx* (Paredes Goicochea, 2018).

homem divide espaço com outros homens, era considerado apenas um dado factual no qual o filósofo estava inserido e não poderia escapar completamente, na medida em que seu corpo não transcendia para o mundo “metafísico”. Entretanto, Hannah Arendt chama-nos a atenção para a profundidade do desafio lançado com a proposta de aglutinação da filosofia ao trabalho. Ultrapassava-se o saber especializado, a proposta de uma burocracia para abolir o Estado e a noção da filosofia como parte de um processo.

A verdade, outrora vista como imutável e pertencente a um grau mais elevado de consciência e reflexão, passara a ser pertencente, encontrada e somente visualizada no *mundo comum*, considerado no passado como reino das trevas e da mentira. Deste modo, Marx coloca um fim à noção de verdade tradicional ao questionar a divisão clássica de filosofia e política e a inverter a política como transformadora do *mundo* para o trabalho como o responsável. Todavia, a pensadora questiona tal predição perguntando “quando a Filosofia tiver sido ao mesmo tempo realizada e abolida na futura sociedade, que espécie de pensamento restará?” (ARENDT, 2016, p. 51). Que interpretações — para continuar com a noção marxista — restarão? Arendt não se posiciona ao lado de Platão, não procura manter uma divisão entre filosofia e política. Mas não concorda que todo pensamento filosófico deve ser reduzido a regras e realizável socialmente, ainda mais pela atividade do trabalho.

Desse modo, as predições de Marx elencadas por Arendt invertem o quadro da tradição, colocando um fim a essa no âmbito teórico, justamente porque deteriora sua autoridade. Já os pontos comuns nas críticas que Arendt dirige a Marx são sua defesa da história como indeterminada e da ação como atividade transformadora do *mundo comum*. Ao mesmo tempo, suas críticas tocam na rejeição do trabalho como atividade superior, do filosofar como mera prescrição de normas e da violência (como qualquer outra atividade) como motor visível ou invisível da história.

Considerações finais

Ao longo da nossa pesquisa, verificamos que a tradição analisada por Arendt designava um conjunto de experiências legadas, tal como uma herança, de geração em geração. Tal processo, selecionou, moldou e organizou acontecimentos sob linhas narrativas, formando um arcabouço teórico fértil para os homens pensarem e julgarem suas próprias vivências. Um dos pilares que

sustentaram a tradição foi a autoridade. A pensadora, compartilhando a perspectiva de Theodor Mommsen, indicou a autoridade como mais que um conselho e menos que uma ordem.

Entretanto, o início da crise da tradição no âmbito teórico se deu pela crise da autoridade. Mapeamos três fenômenos que abalaram a tradição e foram elencados de modo esparso por Arendt: a) aceleração das transformações; b) radicalismo platônico; e c) introdução da noção de progresso na história.

No primeiro caso, Arendt evidenciou que os novos acontecimentos não recebiam o tempo devido para serem refletidos, compreendidos e transmitidos. Sucessivas transformações alongaram o passado, aceleraram o futuro e tornaram o presente um campo anacrônico, haja vista que as experiências não tiveram tempo suficiente para serem aglutinadas pela tradição. Dessa forma, a autoridade da tradição assentada no passado, deixou de fazer sentido para Arendt, pois não compreendia os novos acontecimentos.

Já o radicalismo platônico se refere a dicotomia *mundo das ideias e dos homens* levada ao seu limite. Para Arendt, as filosofias da história levaram a narrativas sem amparos factuais. Assim como acarretaram ações sem reflexão e acabamento narrativo. O passado encarnado pela tradição passou a ser visto como ultrapassado, um fardo e, no melhor dos casos, como apenas uma etapa da história do progresso da humanidade. Destarte, Arendt verificou um terceiro momento de contestação que é justamente a premissa evolucionista, na qual o progresso seria inevitável e tudo que aconteceu anteriormente não teria mais significado. Os três fenômenos contestaram a autoridade e a própria tradição. Mas, foram as predições de Marx que colocaram um fim à tradição no âmbito teórico.

Primeira predição, “o trabalho criou o homem”, lançou um desafio à noção de Deus tradicional. Marx, segundo Arendt, evidenciou que a noção de Deus trazida pela tradição, como criador e provedor da dignidade do homem, já não se sustentava. No lugar de Deus, a pensadora indicou que Marx elencou o trabalho como criador do homem, invertendo a noção do trabalho como atividade degradante, opressora e mais próxima dos animais.

Já a segunda predição, Arendt indicou que Marx ao afirmar que a luta de classes é o motor da História, rompeu com a compreensão tradicional da história sendo um produto das ações humanas e da violência como atividade marginal da sociedade. Nessa inversão, Marx também lança um desafio à noção tradicional de lei. Situando a violência como lei que compreende o presente

como um “trampolim” para o futuro e para um fim, Marx na visão de Arendt retirou o sentido estabilizador da lei e a situou como movimento.

Quanto à terceira contestação, Arendt evidenciou que Marx, ao indicar que a classe trabalhadora em seu empenho em transformar o mundo, equiparará ação e pensamento, tornaria duas atividades distintas, iguais, apagando suas especificidades. Assim, colocaria sob risco a verdade factual, tão cara aos historiadores, já que confundiria ideias e acontecimentos.

Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

ARENDT, Hannah. De Hegel a Marx. In: ARENDT, Hannah. **A Promessa da política**. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008a, p. 118-130.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. Karl Marx e a tradição do pensamento político ocidental. In: ARENDT, Hannah. **Pensar sem corrimão**: compreender 1953-1975. Tradução Beatriz Andreiuolo *et al.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021, p. 35-75.

ARENDT, Hannah. O Fim da Tradição. In: ARENDT, Hannah. **A Promessa da política**. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008b, p. 131-143.

ARENDT, Hannah. Sobre a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing. In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008c, p. 10-40.

ARENDT, Hannah. Walter Benjamin (1892-1940). In: ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008d, p. 165-222.

AUGUSTO, Maurício Liberal. O Exílio da narrativa e a narrativa do exílio: pluralidade e diferença em tempos sombrios. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 2, p. 77-96, Mai./Ago. 2016.

BARROS, José D’Assunção. Perspectiva sobre o tempo em Hannah Arendt e Koselleck: duas leituras sobre a quebra entre o Presente e o Passado. **Argumentos**, v. 6, n. 12, p. 169-189, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CORREIA, Adriano. Hannah Arendt e o conceito de progresso. In: AGUIAR, Odílio A.; *et al.* (Orgs.). **Origens do totalitarismo**: 50 anos depois. RJ: Relume Dumará, 2001, p. 193-201.

DUARTE, André. **O Pensamento à sombra da ruptura**: política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ECCEL, Daiane. Hannah Arendt, uma leitora crítica de Platão. **Revista Archai**, v. 1, n. 8, p. 27-37, 2012.

FOLGUERAL, Mariana Amaral. Rupturas na continuidade histórica e ação política: diálogos entre Hannah Arendt e Walter Benjamin. **Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 10, n. 18, p. 17-32, Jan./Jul. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Tradução Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuições à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

28

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt**: pensamento, persuasão e poder. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LEAL, Ivanhoé Albuquerque. Uma Crítica da História como reabilitação do agir em Hannah Arendt. In: AGUIAR, Odílio Alves.; *et al.* (Orgs.). **Origens do totalitarismo**: 50 anos depois. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p. 173-184.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. Pensar a história em “tempos sombrios”. In: DUARTE, André.; LOPREATO, Christina.; BREPOHL, Marion. (Orgs.). **A Banalização da violência**: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, p. 263-274.

PAZ, Jaqueline Alves. **A Fratura no tempo**: o pensamento sem amparo, o juízo e os fragmentos do passado em Hannah Arendt. 2002. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

PAREDES GOICOCHEA, Diego. A Questão da violência na crítica de Hannah Arendt a Karl Marx. **Rev. Estud. Soc.**, n. 63, p. 20-28, 2018.

REGIANI, Álvaro Ribeiro. **O Pensamento sem corrimões**: a crise da tradição e a teoria política de Hannah Arendt. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Goiás, 2018.

RIBAS, Christina Miranda. **Justiça em tempos sombrios**: a justiça no pensamento de Hannah Arendt. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2010.

SCHITTINO, Renata Torres. **Hannah Arendt, a política e a história**. 2009. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Helênice Rodrigues da. Pensar um mundo em declínio: Hannah Arendt e a questão do mal. **História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 2, n. 23, p. 35-50, Jul./Dez. 2000.

Recebido em: 16 set. 2023.

Aprovado em: 4 dez. 2023.

O SOME-PA e a questão da Educação do Campo

SOME-PA and the issue of Rural Education

Moises Pereira Silva

Doutor em História Social.

Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Jôyara Maria Silva de Oliveira

Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia

Professora SEMED/Araguaína

Resumo:

As décadas de 1970 e 1980, em que pese fazerem parte de um tempo marcado pelo autoritarismo e pela opressão dos mais pobres, foram também, sobretudo a partir do final da década de 1970, tempo de esperança e de conquistas. Nesse sentido, além do arremedo democrático, ampliou-se não só a oferta de ensino na Educação Básica, mas também a discussão sobre formas de atendimento às demandas das camadas populares. Foi nesse contexto que em 1982 nasceu, como misto de improviso, incapacidade e má vontade política, o Sistema de Organização Modular de Ensino do Pará. Esse artigo socializa os resultados de dois estudos complementares sobre esse tema, o estudo do pensamento freireano aplicado à educação do campo e a convivência-trabalho-estudo, ou pesquisa participante, com alunos do campo em assentamentos rurais no Sul do Pará. O encontro da empiria com o estudo teórico evidenciou o desencontro entre os postulados da educação do campo, numa perspectiva freireana, e a política educacional que norteia o SOME, fundados numa orientação asséptica em relação à realidade do povo do campo, especialmente dos alunos atendidos pelo Sistema Modular.

Palavras-Chave: SOME. Currículo. Educação do Campo. Paulo Freire

Abstract:

The 1970s and 1980s, despite being part of a time marked by authoritarianism and the oppression of the poorest, were also, especially from the late 1970s onwards, a time of hope and achievements. In this sense, in addition to the democratic mockery, not only the offer of teaching in Basic Education was expanded, but also the discussion on ways of meeting the demands of the popular classes. It was in this context that, in 1982, as a mixture of improvisation, incapacity and political ill will, the System of Modular Organization of Education of Pará was born. This article socializes the results of two complementary studies on this topic, the study of Freire's thought applied to rural education and coexistence-work-study, or participatory research, with rural students in rural settlements in southern Pará. The encounter of the empirical with the theoretical study evidenced the mismatch between the postulates of rural education, in a Freirean perspective, and the educational policy that guides SOME, founded on an aseptic orientation in relation to the reality of the rural people, especially the students assisted by the Modular System.

Keywords: SOME; Curriculum; Field Education; Paulo Freire.

Introdução

Esse artigo trata da educação do campo, entendida aqui como um modelo que se vincula à historicidade, identidade e às lutas do povo camponês. É a discussão sobre escolas que deveriam ter, como diz Arroyo (2011, p. 27), “um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura do povo trabalhador do campo”. Nesse sentido, nossa referência não a geografia do processo educacional, como nos casos estudados por Santos (2017), Santos e Volupca (2014), mas o projeto vinculado à ideia de promoção de uma educação que atendesse as expectativas dos povos que lutam pelo trabalho na terra e que se reconhecem, no embate com o capital, camponeses. É importante, por isso, já de início, deixar claro que nossa posição sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino do Pará é crítica porque não é essa escola que encontramos no projeto de educação do campo do Pará. E não se trata de uma posição meramente teórica. Trata-se, antes, das convergências de duas dimensões das nossas vidas, a pesquisa e o magistério. O professor Moises Pereira Silva trabalhou no SOME entre 2011 e 2019, com um intervalo de três anos para o doutoramento, tempo em que não ficou alheio ao funcionamento da educação paraense, tão pouco às questões sociais na Amazônia, vez que o objeto de pesquisa era o trabalho escravo contemporâneo no campo, tendo o Araguaia-Tocantins como recorte espacial. No retorno do doutoramento optou, e lutou, para ficar no programa como forma de dar sequência às observações e, a partir do trabalho docente, pensar não só a escravidão contemporânea, mas, num esforço propositivo, a educação como forma de enfrentamento desse e de outros males que aviltam a vida do povo camponês.

À mesma época a professora Jôyara Maria Silva de Oliveira desenvolvia uma pesquisa, a nível de mestrado, sobre o pensamento freireano e as possibilidades educacionais, inspiradas nas proposições de Paulo Freire (1987, 1967), para o enfrentamento do trabalho escravo no Sul do Pará. É razoável dizer que houve, na encruzilhada entre trabalho escravo, conflitos de terra e educação no campo, um encontro epistêmico mediado pela amorosidade revolucionária de Paulo Freire. No que diz respeito à teorização da prática é preciso acrescentar que o trabalho com os povos do campo foi suscitado, por suas próprias condições de realização, uma série de outras demandas, questões que foram sendo tratadas a partir de um horizonte crítico-reflexivo. Esse olhar

engajado, na vivência mesma do magistério, terminou por consolidar um modelo de prática docente que, ao mesmo tempo em que é ação, é também impulso de entendimento e esse impulso interpretativo, em consequência, foi desvelando todo um rosário de malvadezas impostas ao povo sob o discurso das reformas políticas e da inovação curricular. Esse pressuposto só é realizável, no entanto, num movimento de desconstrução/reconstrução. Desconstrução do discurso e das ciladas, de uma educação que não é o que o discurso diz, para construir uma escola na qual os povos do campo se reconheçam. Essa construção passa por um processo de apropriação da escola pelo povo, perspectiva pensada por Paulo Freire quando explica que a pedagogia libertadora não é aquela para os oprimidos, mas aquela pedagogia dos oprimidos.

Por isso é preciso dizer, logo de início, que a educação do Sistema Modular do Pará não é educação do campo, e isso nós vamos demonstrar. O que se realiza no Sistema Modular do Pará é a desconstrução das identidades do povo, que sempre lutou, pela terra e pela vida. E isso também vamos demonstrar. Essa é uma questão premente, mas essa comunicação toca outros temas. É preciso falar do contexto em que essa educação se realiza. Do contexto de trabalho do Moises Pereira Silva e do contexto a partir do qual a professora Jôyara Maria Silva de Oliveira pensou a educação freireana como possibilidade de enfrentamento ao trabalho escravo. Vamos problematizar, apresentado o campo e o que isso implica para os povos que vivem, lutam e morrem aí, a política pública implicada na proposta do SOME e de como isso tem se constituído numa pedra no caminho da luta do povo e, pensando as políticas públicas, discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sepultura de sonhos, não só porque pensada a partir das classes médias da cidade, mas também porque é um projeto neoliberal que esvazia o próprio sentido emancipatório da educação. Mas há esperança, encerraremos nossa discussão com a proposição, fundada na aproximação entre Paulo Freire e Jörn Rüsen, de uma educação para os povos da terra.

Terra, suor e sangue: o contexto

*Cava a terra
e diz bem baixo:
Eu tenho a vida!
[...]
Fecha o buraco.
Tua voz penetrará a terra*

*Nascerá aí um bosque:
Será teu fruto.*

*O teu amor
dará bosques e palmas
ao teu amor dirás:
eu tenho a vida.*

Josimo Moraes Tavares, Aparecida, agosto de 1973.

Nossas pesquisas e experiência profissional estão circunscritas à Unidade Regional de Ensino de Marabá, 4ª URE, situada no sudeste paraense, na confluência entre os rios Tocantins e Itacaiunas, região marcada, historicamente, por conflitos sociais, sobressaindo nestes conflitos a luta pela terra e os massacres de trabalhadores. Mas, a questão agrária não é o único problema social nessa região. Há ainda a luta social dos garimpeiros, luta simbolizada pelo episódio conhecido como Massacre de São Bonifácio ou Massacre da Ponte³. Garimpeiros sobreviventes desse massacre seriam depois assassinados em outro massacre promovido pelo Estado e executado pela Polícia Militar, o Massacre da Curva do S, ou Massacre de Eldorado dos Carajás⁴. No Sul do Pará, como de resto no campo brasileiro, prevalece a lei do mais forte, e mais fortes são as elites econômicas, composta sobretudo por fazendeiros. E são fortes não só pela riqueza que detêm, mas pelo controle que exercem sobre o Estado, como ficou muito claro no massacre de trabalhadores mais recente, o Massacre de Pau D'arco.

Iniciar o texto passando de um massacre a outro pode parecer ao leitor que o sudeste paraense é lugar em que a morte floresce sem constrangimentos. De fato é isso. Mas o prelúdio desse título, o poema do poeta, dramaturgo, padre, ex-agente da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e negro, que

³ Nesse episódio, em 1987, o Estado do Pará respondeu à uma manifestação de garimpeiros que fechavam a ponte do Rio Tocantins, obstruindo a passagem do trem de minério, mandando para o local a Polícia Militar e o Exército. Cada uma dessas forças fechou um lado da ponte e os mais de 300 trabalhadores que lutavam para garantir direitos trabalhistas por sua atuação no garimpo de Serra Pelada, cercados, ficaram no meio. Quando a polícia investiu violentamente sobre o grupo, muitos pularam da ponte a uma altura de cerca de 70 metros de altura. “Mais de 30 anos depois, o número de mortos ainda não está verdadeiramente desvendado. O governo, à época, sinalizava com dois mortos, conta que subiu para nove nos anos que se seguiram, mas registros apontam de 50 a 79 desaparecidos em decorrência dos conflitos”. (BRASIL DE FATO, 2020).

⁴ Em Rampazzo (2007) José Batista Afonso, advogado da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outros depoentes, sobreviventes do Massacre de Eldorado dos Carajás, declaram acreditar que não foram apenas 19 trabalhadores assassinados. A tese é de que, sendo muitos destes trabalhadores ex-garimpeiros a muito sem vínculo com a família teriam sido mortos e depois, sem identificação por familiares, enterrados clandestinamente ou tiveram seus corpos ocultados.

também foi assassinado pelo capital no contexto de violência agrária é expressão de apego à vida, é luz sob a obscuridade alimentada por aqueles que matam:

*O teu amor
dará bosques e palmas
ao teu amor dirás:
eu tenho a vida.*
(TAVARES, 1999, p.15).

A morte produz *bosques e palmas* porque ela não é o fim. Essa é a dialética que se impõe no sudeste paraense, um projeto de morte no embate com a vida amorosa na luta e abundante em frutos. A luta não é autoflagelo. A luta é amor pela vida. A maior expressão do projeto de morte é o cativo da terra (MARTINS, 2010) que torna cativos também os homens que, despossuídos da terra, buscam, na venda da sua força de trabalho, a sobrevivência e encontram escravidão. Esse cativo torna cativa a própria vida, muitas vezes encerrada abruptamente pela força da bala que perfura corpos e interrompe sonhos. A maior expressão do projeto de vida é a própria luta do povo pela terra; porque para o camponês terra e vida se confundem. Por isso, a cada massacre, a cada morte o paradoxo do amor se impondo na forma na forma de luta e resistência. A cada morte a certeza, como afirma Orlando, no documentário de Rampazzo (2007) “não deveriam ter morrido, mas não foi em vão. Agora, se não houvessem essas pessoas que brigam, que lutam, aí nós era escravo eternamente”. Hoje, mais que nunca, a luta é necessária. Mas nem sempre foi assim.

Os estudos de Ianni (1978) demonstram que até o final da década de 1960, considerando a vastidão do território, a Amazônia não tinha conhecido uma migração significativa. O pequeno surto, entre o final do século XIX e início do XX motivado pela economia da borracha, exceto pelos entreveros com populações indígenas, não foi suficiente para gerar conflitos significativos em torno da posse da terra. Muitos grupos, após o declínio da extração da borracha, se estabeleceram em terras que eram férteis e livres. A violência que se estabeleceu na Amazônia, mais forte a partir da década de 1970, especialmente no Araguaia-Tocantins, tem raízes no desenvolvimentismo econômico dos governos militares. Isso porque, inicialmente, essa política concebia a Amazônia como espaço prioritário para projetos de assentamento, para o que se desenvolveu o slogan da terra sem homens, na Amazônia, para os homens sem-terra, do Nordeste. O que foi singular nas migrações do final da década de 1960, e que predominaram na década de 1970, portanto, foi o sentido dessa migração. O próprio governo, de modo especial o governo

Médici, tratou de plantar o sonho da Reforma Agrária, que era uma demanda social brasileira e que, por isso, punha a sociedade em estado de permanente conflito. Se nos casos anteriores o móbil era uma ocupação, o que não raro, motivava a migração apenas do homem que chegava à Amazônia sem família objetivando juntar recursos para retornar e minorar a penúria dos seus, essa nova corrente migratória inspirava-se num projeto mais amplo, o da possibilidade de acesso à terra, por isso acesso ao trabalho familiar de forma estável.

Depois a estratégia mudou e o governo passou a financiar investimentos privados sob o argumento da integração nacional e de geração de empregos na Amazônia, o que não aconteceu. Essa mudança gerou o conflito e, no conflito, o Estado tinha um lado, o lado do capital, inclusive o internacional, a quem, segundo Dreifuss (1981) se associou desde as primeiras tramas do golpe. Nesse novo projeto, o indígena e o posseiro, na perspectiva dos planejadores do Estado, não podiam posto não ser portadores da modernidade, desenvolver a Amazônia e o Brasil, necessidade que, para eles, se fazia urgente. As proposições de Oliveira (1989) apontam para a condição secundária, na ótica dos planejadores, a que foi ajustado indígena e posseiro, o que se manifestou tanto nas formas das intervenções do Estado na região, quanto nos seus silêncios frente aos conflitos emanados da luta pela posse da terra na Amazônia. A empresa agropecuária tornou-se uma das expressões do grande capital no Araguaia-Tocantins. Volkswagen, Óleos Pacaembu, Manah, Nixdorf, Bamerindus, Super-Gasbrás são apenas algumas entre as muitas empresas que, de um momento para outro, passaram a interessar-se pela agropecuária e apresentaram projetos junto a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, (SUDAM) para, com isso, obter incentivos fiscais e crédito. Portadoras do progresso à custa do dinheiro público foram estas empresas que, embora capitalistas, estabeleceram relações de produção *não capitalistas* como forma de obter renda da terra impondo, para tanto, a escravidão contemporânea sob a forma de peonagem⁵.

Esse é o contexto, lugar da prática docente, referência para a discussão sobre o Sistema Modular enquanto proposta de educação do campo⁶. É diante desse contexto – e é preciso dizer

⁵ Como temos discutido (SILVA, 2016; 2019; 2020), o conceito de trabalho escravo contemporâneo é histórico, portanto, dinâmico. A peonagem foi a forma mais comum de escravidão entre a abolição e o final da década de 1990. Isso por uma razão muito específica, até aquele momento esse fenômeno se manifestava sob quatro fundamentos básicos: aliciamento, isolamento, endividamento e coerção. Atualmente tem prevalecido as condições degradantes de trabalho e a jornada exaustiva.

⁶ A violência nessa região não acabou. É importante lembrar o assassinato dos ativistas ambientais Zé Cláudio e Maria do Espírito Santo, em 2011 e o Massacre de Pau D'Arco, em 2017.

que a breve exposição feita é condição de entendimento da nossa hipótese – que nos perguntamos sobre os significados da educação que está proposta e que se pratica no meio rural paraense hoje para a luta dos povos que aí vivem, lutam e morrem.

A pedra no caminho: o SOME – educação da cidade para os povos do campo

A primeira questão relevante nesse momento é sobre a relação entre a educação que se dá no Sistema Modular, o currículo de educação proposto aos professores, e esse contexto que temos apresentado. E qual a relação? Nenhuma. A ausência dessa relação é, sem dúvida, a maior demonstração de desencontro entre um discurso que procura situar o SOME como modelo de educação do campo e a realidade, caracterizada pelo avesso disso. Uma questão relevante, em face dessa argumentação, é sobre o currículo da educação do campo. O que é o currículo da educação do campo neste contexto? O currículo da cidade. Nada diferente da cidade, exceto nos casos em, na ausência do único material de apoio didático, o Livro Didático, o professor no veio??? de desonestidade, impõe aos alunos a venda de apostilas que são cópias mal feitas dos livros didáticos que se amontoam na escola-sede, que fica na cidade. Há um desencontro entre o ideal, educação do campo, e o real, a educação da cidade realizada no campo. A professora Roseli Caldart, que tem uma trajetória de vida ligada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, explica que

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser uma educação no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (2011, p. 23).

À medida que a educação ofertada no campo perde o vínculo – ou talvez nem chegue a constituir qualquer vínculo – com os povos do campo, a referência cultural desse processo não poderá ser esse povo e, em consequência, os conteúdos de ensino constituirão narrativa distinta dos valores e das demandas do povo do campo. Não é possível, no entanto, prescindir da relevância da educação no processo de constituição ou desenvolvimento da consciência de si e do mundo, etapa para a consciência crítica. Ernani Maria Fiori, apresentando a obra de Paulo Freire adverte que “Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo

consciente, e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo”. (FIORI, 1987, p. 5), do que deduzimos essa apropriação do mundo – não de um mundo alienígena aos homens e mulheres do processo educativo – como etapa de transição para a crítica do mundo e o engajamento no movimento de mudança daquilo que precisa de engajamento para ser mudado.

É importante, para fundamentar nossa argumentação discutir a atividade junto à Comunidade Oziel Pereira, nascida de um assentamento rural de mesmo nome e localizada no Município de Piçarra-PA, trabalho realizado na fase de conhecimento diagnóstico daquele assentamento quando do trabalho do professor Moises Pereira Silva em 2016. Foi apresentado aos alunos um questionário cujas respostas depois foram tabuladas e organizadas na forma de estatísticas. O primeiro dado era sobre a extensão dos lotes de terras das famílias dos alunos. Participaram da atividade 68 alunos. Deste total, 44% das famílias viviam em lotes de 5 alqueires e 34% em lotes entre 10 e 20 alqueires. Apenas 22% dos participantes viviam em lotes com extensão superior a 30 alqueires; mas nenhum em extensão equivalente ao tamanho médio das fazendas do Pará, que passam de 100 alqueires. No entanto, 32% se dizem fazendeiros e 62% criminalizam a luta pela terra. Essa é a consequência desastrosa de uma educação que se dá no campo, contra a cultura dos povos do campo. Ao impor conteúdos prescritos por reformas curriculares alheias à realidade do campo, essa educação funda aquilo que Freire (1987) chama de consciência hospedeira, quando o oprimido reflete os valores do opressor.

Um currículo asséptico em relação à cultura do povo do campo serve para desconstruir as identidades desse povo. Nesse ponto voltamos à questão do currículo para dizer que o currículo nas escolas do campo é o Livro Didático, como é também nas escolas da cidade. Como já dissemos, a diferença é que, às vezes, esse livro chega sob a forma de apostilado. Mas continua sendo o livro didático. A distância entre os conteúdos curriculares e a realidade do campo é, sem dúvida, a maior violência cultural imposta ao povo, é a desconstrução das identidades do povo, que sempre lutou, pela terra e pela vida. Se a história da luta dos trabalhadores não é matéria de ensino é porque a seleção cultural sobre os conteúdos ensináveis em história, por exemplo, considerou que essa aprendizagem não devia constar no rol daquilo que a memória precisa preservar. Mas o silêncio não é apenas expressão de uma seleção. O silêncio é valoração e, não raro, por aquilo que elege como prioritário, criminalização. A despeito disso, basta que se tenha em conta as representações sobre trabalho e trabalhador no currículo da educação básica, especialmente pelos conteúdos e

iconografia apresentados nos livros didáticos. É preciso dizer ainda, que agrava isso a forma de vínculo de alguns professores, o contrato precário, e a formação, em alguns casos, diferente daquela área de atuação do profissional. É ante esse quadro de coisas que pressupomos a educação do campo, fundada nos pressupostos freireanos, como condição do reconhecimento, pelos homens e mulheres do campo, da desumanização histórica e das suas possibilidades de superação.

Postando em cena a realidade, importa também ler a teoria, inclusive para entendermos a lógica de criação e funcionamento do Sistema Modular a partir daquilo que falam desse projeto. Nesse sentido, a primeira pesquisa a nível de pós-graduação stricto-sensu sobre a criação, o funcionamento e os resultados do Sistema Modular no Pará que tive conhecimento foi realizada por João Gomes Tavares Neto em 1998 e, naquele momento, fazia balanço do funcionamento desse projeto a partir do horizonte das políticas públicas educacionais do Estado. Desde então vários estudos realizados junto a programas de pós-graduação, sobretudo a nível de mestrado, se tornaram públicos⁷, alguns de um otimismo distante da realidade. O que é convergente nessas pesquisas é a ênfase no funcionamento do SOME como estratégia de fixação do homem do campo, no campo. A título de exemplo, o estudo de Queiroz avalia que o SOME é “alternativa de atendimento e expansão do Ensino Médio [...] para oferecer oportunidade de estudo aos educandos egressos do ensino fundamental que não têm possibilidades de se transferirem para locais onde possam cursar o Ensino Médio (2010, p. 7). Outras duas questões se sobressaem, a teoria descolada da realidade e o reconhecimento de problemas estruturais como obstáculo à consecução dos objetivos da educação do campo no Sistema Modular.

O primeiro ponto, a fixação do homem do campo no campo, foi preocupação norteadora desde os primeiros dias do SOME. A Resolução nº 161, de 03 de novembro de 1982, primeira regulamentação do Modular, previa que o projeto visava oportunizar a continuidade dos estudos aos alunos egressos do primeiro grau e que, dada as condições geográficas dos seus lugares de origem, não teriam condições de acessarem locais com escolas de segundo grau. Neto (1998) explica que a Fundação Educacional do Pará, (FEP) enfrentava, na década de 1970, problemas para ampliar a oferta de ensino de 2º grau a vários municípios do Pará. O governo estadual, instado pelo projeto desenvolvimentista do governo federal que pretendia acelerar a formação em massa de

⁷ Por ordem cronológica de apresentação do estudo (OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2010; QUEIROZ, 2010; BRAYNER, 2013; SANTOS, 2015; RODRIGUES, 2016; PEREIRA, 2020).

mão-de-obra para o capital, precisou de alternativa à ausência de estruturas mínimas de funcionamento de escolas no interior. Então, sob escopo da Lei 5.692/71, nasceu o Sistema Modular, um projeto provisório que foi atravessando o tempo até chegar aos nossos dias. Não é razoável, no entanto, supor que a educação esteja desvinculada do movimento histórico do próprio contexto em que ela se dá.

E o contexto de nascimento do SOME, não é meramente acaso. Dado importante para entender o que o SOME é, de fato, está na sua própria origem. E, quanto à origem, trata-se de um projeto que nasceu de uma legislação criada num quadro de recrudescimento do regime militar e de esvaziamento dos movimentos sociais, principalmente no campo, contra quem a própria ditadura se estabeleceu. As discussões sobre história da educação no Brasil são convergentes quanto ao tecnicismo como característica do pensamento pedagógico e das práticas da educação eleita pela reforma educacional de 1698 e 1971⁸, teoria e prática de uma educação na qual, segundo Saviani (2013, p. 383) “a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema [...]. Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações [...] cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema”. O que falta, no entanto, são discussões sobre os efeitos desse modelo pedagógico no campo. Não é o caso de avançar nessa discussão nesse momento. Mas é importante dizer que o campo, especialmente a Amazônia, era sim objeto de atenção e controle do regime, sobretudo no Pará, onde ocorreu a Guerrilha do Araguaia.

Não se trata apenas de bases teórico-legais, mas de acomodação da educação a uma lógica político-econômica específica, de esvaziamento das lutas, da possibilidade de formação crítica e até de silenciamento dos sujeitos do campo, espaço social fértil em resistência ao autoritarismo que se encastelava no poder. Reforçamos que não é razoável uma avaliação sobre o projeto que se funde na expansão do ensino em si para qualificar toda a extensão do que seja o SOME. Isso não equivale a negar o valor de se oferecer educação no campo para as pessoas que estão no campo, mas isso, por si só, não implica em ato revolucionário.

Parte dos estudos sobre o Sistema Modular têm como base documentos da própria Secretaria de Educação do Pará⁹, nem sempre resguardada o distanciamento crítico, ficando discussões sobre

⁸ A exemplo de Ribeiro (2003); Romanelli (2003) e Saviani (2013).

⁹ Entre outros (BRAYNER, 2013; SIVA, 2008; QUEIROZ, 2010; PEREIRA, 2020)

educação do campo e ensino-aprendizagem circunscritas às diretrizes curriculares para a educação do campo. Outra questão importante a se considerar nestes estudos, quase sempre partindo de estudos de casos, é o acento na teoria. E na teoria, muito repetidamente, a educação do campo é apresentada a partir da acepção da professora Roseli Salete Caldart que, importa pontuar, tem uma perspectiva crítica e propositiva sobre o tema, mas não tem força de criar a realidade. Dito de outra forma, a teoria pode explicar a realidade, mas não cria a realidade. Da mesma forma, a legislação sem compromisso de implementação não cria nem altera nada. Então, não basta que as diretrizes para a educação do campo traduzam, no espírito da lei, o ideal da educação do campo, é preciso que existam políticas que realizem efetivamente essa perspectiva pedagógica.

Os estudos mais críticos já apontam essa contradição, entre uma proposta teórica e a realidade do ensino. Os mecanismos legais que fundamentam o Sistema Modular, além das diretrizes curriculares, incluem acordos de cooperação entre Estado e Municípios. São estratégias voltadas para a funcionalidade do Sistema que, em linhas gerais, a exemplo do primeiro marco regulatório do SOME, a Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, não dizem muito a respeito das concepções teóricas fundadoras do projeto. Mas os estudos mais críticos, inclusive aqueles posteriores à Lei 7.806, enfatizam o desencontro entre as propostas teóricas de educação do campo e a realidade do Sistema Modular. A esse respeito Pereira (2020), que desenvolveu sua pesquisa com base na aproximação com os sujeitos do campo, diz que os diálogos com a comunidade foi fazendo emergir “as notas cotidianas nos entornos escolares, as quais orbitavam entre a falta de infraestrutura nas escolas onde as aulas aconteciam, descumprimento do Convênio de Cooperação técnica entre o governo do estado e as prefeituras dos municípios. (2020, p. 40). A mesma autora avalia que os desafios para o funcionamento efetivo do SOME não se distinguem daqueles com que lidam os atores envolvidos no funcionamento da educação nas cidades paraenses. É uma avaliação crítica, todavia realista. Diferente de Conceição de Nazaré Brayner (2013) que entende a existência de uma suposta gestão cooperativa do SOME como condição, em si, para o êxito do Sistema Modular. Alguma educação formal ocorre, mas não aquilo que pode ser entendido dentro dos postulados da educação do campo, sobretudo quando pensada à luz do pensamento freireano.

O que importa pontuar, finalmente, e essa é a questão relevante, é que, na prática, o SOME é apenas a transplantação do modelo de educação da cidade, na sua forma mais precarizada, para o campo. Não há uma proposta pedagógica nova, não há uma perspectiva política, teórica ou de

qualquer outra natureza que implique em diferenciação entre o fazer escola no campo ou na cidade, exceto pelas condições materiais de realização do processo de ensino que, no caso das aulas no campo, estão muito mais precarizadas. O signo da precariedade é, aliás, a marca identitária do Sistema Modular. A ausência de tudo, no entanto, a depender da competência teórica e política do professor, pode ser criativa. Mas pode ser também uma tragédia. Entendemos que pode ser disto que fala João Gomes Tavares Neto (1998) na constituição do seu conceito de instituinte. Para ele, os atores do processo educativo, sobretudo os professores, no processo de implementação das políticas públicas, podem ir além instituindo, a partir do nível de autonomia existente, práticas de resistência.

Muitas vezes o trabalho no Sistema Modular é marcado por uma solidão. O professor [autor] muitas vezes foi encaminhado sozinho para escolas, como também viu professoras chorarem quando foram forçadas pelos técnicos de Belém a se apresentarem em escolas do campo isoladas e ali permanecerem sozinhas os cinquenta dias de módulo. A solidão não é apenas de ausência física de colegas com quem se possa discutir as experiências e os desafios da prática docente, mas da ausência de interlocução com os profissionais de apoio pedagógico. Até metade de 2019 a própria vivência-trabalho-pesquisa de um dos autores dessa proposta demonstrou que esse apoio era ficção, vez que trabalhando a partir da sede da URE, em Marabá, a profissional de apoio jamais poderia atender as demandas das escolas-campo. Mas essa solidão foi criativa, oportunizou convivência mais intensa com a comunidade, inserção no cotidiano das famílias camponesas e problematização do currículo à luz dessa realidade. Essa solidão ajudou, inclusive na realização de estudos que, em outra situação, poderiam tornar-se inviáveis.

Sepultura de sonhos: a BNCC e os povos do campo

Se as condições materiais desafiam a constituição de um processo de educação para o fortalecimento das lutas e identidades dos povos do campo, não é diferente em relação aos marcos legais que orientam essa prática, ou seja, o currículo. Nesse sentido, e ainda com base no contexto histórico das escolas do campo no sudeste paraense, é preciso pensar as novas diretrizes curriculares para a Educação Básica, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as demandas das escolas de assentamento do Sul do Pará. Nesse caminho, entendemos importante,

para entender as reformas curriculares que marcaram a história da educação brasileira, levar em consideração a avaliação de Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 35):

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

O trabalho num ambiente marcado pela violência dos conflitos agrários e pela escravidão contemporânea, uma das demandas é por educação que possa fazer frente a estes problemas. Entendemos que a educação precisa ser resposta aos desafios postos às pessoas, não um conjunto de aprendizagens descoladas da realidade, como foi muito tempo a educação colonial. Mas para que as demandas de determinado grupo sejam atendidas, elas precisam ser conhecidas. Isso significa dizer que a inclusão, na BNCC, das demandas do povo do campo, passaria, necessariamente, pela audição dos povos do campo. Mas isso não aconteceu. Nem os professores foram ouvidos.

42

Ajuda a entender esse processo de alijamento do povo e das suas demandas, a forma como foi conduzido o processo de discussão e imposição da BNCC. A professora Maria Helena Guimarães de Castro foi importante personagem na elaboração do documento final da BNCC. Conforme a própria coordenadora do Comitê Gestor “A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral”. (CASTRO, 2020, p. 98). Todavia, as versões do documento foram encaminhadas para consulta pública em duas ocasiões, a primeira entre outubro de 2015 e março de 2016 e a segunda entre 23 de junho de 2016 e 10 de agosto de 2016, ou seja, em momentos cuja articulação dos professores era de difícil execução. E se não foi possível garantir o debate entre os profissionais docentes, o que dizer da discussão entre o povo? A construção democrática desse processo foi inviabilizada em favor de um documento final que, para ajustar a educação às demandas do capital, esvazia ainda mais as possibilidades da educação enquanto processo de desenvolvimento da consciência crítica.

Quando se pensou, no contexto da constituinte de 1988, a existência de uma educação com base comum se pensou na redução das desigualdades em termos de recursos, ensino e formação de

professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, também reforçou esse compromisso de luta pela superação dos abismos da educação brasileira. O projeto neoliberal de que a BNCC é expressão transmuta essa luta em favor da domesticação. O documento subverte, esvaziando, conceitos imprescindíveis ao entendimento da educação em que cidadania não se confunde com subserviência ao estado, como é o caso do conceito de política. A luta das mulheres, dos indígenas, dos camponeses e de tantos outros grupos têm que lidar com essa pedra no caminho, cemitério de sonhos.

Considerações finais

O trabalho escravo é uma tragédia. Os muitos massacres no campo constituem tragédia. A fome no campo é uma tragédia. Mas as pessoas do campo estão na luta por terra de trabalho, por alimento saudável, pela dignidade e pelo direito à felicidade. O que o trabalho conjunto por uma educação do campo (CALDART, et, 2011) indica é que embora necessária, a educação do campo só pode ser viabilizada na luta organizada do povo. Mas o povo está cada vez mais desorganizado. Entendemos, em consequência disso, que cabe ao professor um trabalho que, sem ser militância partidária, precisa ser de consciência crítica e de engajamento intelectual muito próximo do postulado de Gramsci (1989) sobre o intelectual orgânico, que se comprometa com a educação enquanto desenvolvimento da consciência crítica, na acepção freireana ou desenvolvimento da consciência histórica, projeto que pode ser lido na aproximação entre Paulo Freire e o alemão Jörn Rüsen¹⁰.

Tempos de autoritarismo são tempos, na mesma medida, de medo. E todos nós temos medo. Mas o medo não pode nos paralisar. O Sistema Modular, na forma que está, é mais um problema do que uma solução. Mas, a competência teórica, de professores que sabem ler o mundo, e, concomitante, a competência política, de pessoas que se engajam com a leitura que fazem do mundo, é o caminho da necessária mudança. Conhecemos, nesse percurso experiencial, muitos

¹⁰ Os postulados do processo de emancipação do oprimido como desenvolvimento da sua consciência sobre o mundo, aquilo que lhe oprime, e sobre si mesmo, suas condições para a resistência podem ser lidos à luz do pensamento de Rüsen que propõe a consciência histórica como possibilidade de ação dos sujeitos a partir da consciência das temporalidades, ou seja, das consequências do passado, da sua própria condição no presente e das possibilidades de constituição do futuro.

professores e professoras com competência teórica e política, e disposição para mudar o mundo. Muitos deles ainda estão lá. Por isso, mesmo com toda a estrutura exercendo força em contrário, eles estão na luta e isso renova a esperança de que, no campo, aconteça uma educação do e para os povos do campo.

Referências

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BRASIL DE FATO. **Qual a história por trás do massacre de garimpeiros da Ponte de Marabá?** SOUZA, Marina Duarte, 26 de janeiro de 2020 (Caderno Geral). In: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/26/qual-a-historia-por-tras-do-massacre-da-ponte-de-maraba/>. Acessado em 18/10/2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2011.

DREIFUSS, René Armand. **1964:** a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classes. Petrópolis: Vozes, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GRAMSCI, Antônio. **Intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: civilização brasileira, 1989.

IANNI, Octávio. **A luta pela terra:** história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1978.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra.** 9. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos**. 2ª. ed. São Paulo: Papirus, 1989.

OLIVEIRA, Francisco Edson Sousa. **O Ensino Modular em Pequenas Comunidades da Amazônia**. Santarém: Editora Grafórmula, 2001.

OLIVEIRA, Rosivânia Maciel. **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus atores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2010.

PEREIRA, Viviane Silva. **O Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo sobre as interfaces entre a cultura vivida e o cotidiano escolar em Vila Cristal – Viseu/PA**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

QUEIROZ, Adeíse Gomes. **O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuições para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

RAMPAZZO, Alexandre. **Nas terras do bem virá**. Direção: Alexandre Rampazzo. Produção: Eclipse Produções/ Varal Filmes. País: Brasil. Duração: 110min. Ano: 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. 21. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. **No espelho do rio o que reflete e o que “Some”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves –Pará**. Belém: UFPA, 2016. Dissertação de Mestrado.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Luciano Laurindo dos. **Sujeitos assentados e sua relação com a educação formal no campo: um estudo de caso no assentamento 26 de março em Marabá**. Marabá: UNIFESSPA, 2015. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Rodrigo dos. “Aprender a nossa língua vernácula”: A imigração e educação (rural) no Folha do Oeste (1946-1960). **Rev. Bras. Educ. Campo**. Tocantinópolis. v. 2, nº 1, p. 275-293, jan./jun.2017.

SANTOS, Rodrigo dos Santos; VOLUPCA, Thalitta Corrêa. **Educação rural e migração: a tentativa do diálogo**. *Luminária*, v.16, n.02, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Moisés Pereira. O trabalho escravo contemporâneo: conceito e enfrentamento à luz do trabalho jurídico e pastoral do frei Henri Burin des Roziers. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol 32, nº 66, p. 329-346, janeiro-abril 2019.

SILVA, Moisés Pereira. Significar o mundo: a educação histórica como perspectiva de enfrentamento ao trabalho escravo. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 77, pp. 195-213, jul./dez. 2020.

SILVA, Moisés Pereira. **O trabalho escravo contemporâneo e a atuação da CPT no campo (1970-1995)**. São Paulo: PUC-SP, 2016. Tese.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAVARES NETO, João Gomes. **O Lado instituinte das políticas de educação no Estado do Pará e o sistema de organização modular de ensino (SOME) 1980-1998**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 1998.

Recebido em: 16 mar. 2023.
Aprovado em: 4 dez. 2023.

RESENHA

CAZAVECHIA, William Robson. **A educação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Dialética, 2023. 280 p.

A Educação e a Sociedade do Espetáculo

Daniel Longhini Vicençoni

(Doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Estadual de Maringá)

Alana de Oliveira Barbosa

(Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Maringá)

O livro intitulado *A educação na sociedade do espetáculo* é de autoria do Professor Doutor William Robson Cazavechia. Trata-se de uma obra associada à pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, em 2022. A publicação no formato de livro ocorreu em 2023, pela editora Dialética, de São Paulo.

William Robson Cazavechia é graduado em Teologia (2007) e em Filosofia (2019), além de ser Mestre em Educação (2017) e Doutor em Educação (2022) pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professor na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Além disso, participa do Grupo de Pesquisa Sobre Política, Religião e Educação na Modernidade, da Universidade Estadual de Maringá e do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação e do Ensino de Leitura e Escrita – GEPHEELE (UEM).

A obra possui sete divisões: 1) *Apresentação*; 2) *Prefácio*; 3) *Introdução*; 4) Capítulo 1, *Questão de classe: A educação no processo de uniformização da sociedade*; 5) Capítulo 2, *A educação em protesto: o intelectual Guy Debord e a crítica ao modo estético da representação capitalista*; 6) Capítulo 3, *A educação no livro: La société du spectacle*; 7) *Conclusão*.

Com essa estrutura o autor possibilita aos leitores uma compreensão da temática por meio da apresentação de uma sequência lógica, o que facilita o entendimento acerca do desenvolvimento da obra e dos argumentos expostos. O livro pode contribuir para os estudos realizados por alunos da graduação e da pós-graduação devido à sua construção interna, que garante boa compreensão,

advinda do rigor teórico-metodológico que o caracteriza. O livro é sustentado pelo método de análise do materialismo histórico.

Em especial, a obra é destinada àqueles que se interessam e se dedicam a estudar a educação na contemporaneidade, em seus múltiplos aspectos. *A educação na sociedade do espetáculo* apresenta referências atualizadas sobre o tema, além de recorrer aos clássicos da área, como Theodor W. Adorno (1903-1969), Antonio Gramsci (1891-1937), Eric Hobsbawm (1917-2012), entre outros. É oportuno afirmar que o livro tende a se tornar uma referência para os docentes que procuram discutir de maneira crítica as questões políticas situadas no entorno da educação e os desafios presentes no cenário atual.

A apresentação do livro foi escrita pela professora doutora Angela Mara de Barros Lara. No texto, ela enfatiza que a obra contribui para que se possa compreender a realidade social na qual estamos inseridos, especialmente no que diz respeito à educação. Ela enfatiza também o rigor acadêmico seguido pelo autor, que construiu uma obra densa e instigante.

O prefácio, com o título de *Alienação, Sociedade do Espetáculo e Capitalismo de Plataforma*, é de autoria do professor doutor Mário Luiz Neves de Azevedo. No texto, destaca-se que a obra de William Robson Cazavechia permite atualizar o conceito de Sociedade do Espetáculo, de Guy Debord, para o nosso tempo oferecendo um fulcro teórico para analisar, de forma crítica, a expansão das plataformas educacionais que, a cada ano, tiram a autonomia dos professores e tornam o trabalho docente mais precário.

O primeiro capítulo, intitulado *Questão de classe: A educação no processo de uniformização da sociedade*, faz uma análise da sociedade capitalista do século XX e aponta que a separação entre atividades intelectuais e manuais no ambiente educacional pode ser refletida no âmbito da alienação humana na contemporaneidade. O cenário é ampliado pela ação do Estado, que torna a formação dos sentidos humanos uma produção em massa voltada para o mercado. Desse modo, o fetichismo da mercadoria relacionado ao campo da educação leva à "indústria da consciência" e à comercialização da educação, o que resulta em uma desumanização massiva, que ocorre por meio da alienação. A educação, portanto, sob essa perspectiva, passa a se dividir entre atividades intelectuais para os dominantes e atividades produtivas para os dominados.

O segundo capítulo, intitulado *A educação em protesto: o intelectual Guy Debord e a crítica ao modo estético da representação capitalista*, faz uma análise da biografia do filósofo

francês Guy Debord (1931-1994) e de suas atividades que, desde a juventude, estiveram ligadas aos movimentos anticapitalistas na França, dando ênfase à discussão sobre a estética. Para aprofundar suas considerações acerca dessa discussão, Cazavechia apresenta a atuação de Debord na arte e faz um estudo minucioso do movimento estudantil de maio de 1968, na França. Todos os tópicos, bem conectados, permitem um aprofundamento da vida e da obra do pensador francês.

Com o título *A educação no livro: La société du spectacle*, o terceiro capítulo analisa a Educação por meio da ótica de Guy Debord e de seu conceito de Sociedade do Espetáculo. O autor apresenta como a Educação está intimamente ligada às demais questões sociais e materiais de cada período histórico, com ênfase à contemporaneidade e seu caráter contraditório. Para aprofundar a discussão sobre a Educação, ele explora o desenvolvimento do capitalismo a partir do sociometabolismo do Capital, que permite a reprodução das relações sociais no seio do sistema econômico. O capítulo é estruturado em três grandes discussões centrais focadas na análise do livro *La société du spectacle*, de 1967, e com a compreensão da Educação como mediação e relação social do *spectacle*, a fim de encerrar com uma crítica sobre a estética do fetichismo da mercadoria e o caráter mercadológico da educação em nossa sociedade.

As conclusões do autor permitem compreender que a Educação se tornou mediadora da manutenção do sistema econômico vigente e sustenta os detentores do poder. Além disso, destaca-se a análise sobre como o *spectacle* assumiu a mediação via uso das tecnologias que são implementadas nas escolas e nas universidades. Não é à toa que, dessa forma, torna-se impossível pensar a Educação sem relacioná-la ao campo de disputa política.

A educação, como mediadora do espetáculo, passa a ser pensada como um processo específico de alienação da percepção e da fetichização dos sentidos. Isso porque a educação ganhou importância política e estratégica e a sua espetacularização constitui uma inclusão definitiva nos âmbitos das trocas. A análise de Cazavechia compreende a educação como um processo de construção da percepção da realidade no âmbito das relações sociais. O *spectacle*, forjado na relação contraditória entre as diferentes classes, que por sua vez é suplantada pelas representações, é inerente ao sistema econômico excludente. Na Sociedade do Espetáculo, a educação não existe como um lugar onde se travam as lutas de classes, mas como reflexo da existência de espaços urbanos associados à troca de uma mercadoria específica.

Pode-se dizer, então, que o livro *A educação na sociedade do espetáculo* apresenta críticas pertinentes, situadas no âmbito das relações associadas à Educação e à Política na contemporaneidade. Trata-se de uma obra que, com certeza, se tornará uma referência na área da Educação, com destaque para a Filosofia, Sociologia, História e História da Educação. No entanto, é necessário sinalizar que não se trata de uma leitura aligeirada. Pelo contrário, a obra apresenta uma densa análise e uma robusta referência bibliográfica, o que confere consistência à argumentação utilizada.

A Educação é um fenômeno social, ou seja, é impossível falar do processo educativo em caráter singular. Isso porque ela é sempre plural, social. Por isso, ao considerarmos as disputas no campo político, ela se torna um meio de garantir a manutenção do poder aos grupos dirigentes. Desse modo, se, por vezes, deixamo-nos levar por discursos românticos sobre o papel do professor e da Educação, por meio das lentes de Cazavechia é possível vislumbrar a necessidade de analisar, de maneira crítica, a realidade educacional contemporânea, já que sua obra contribui para uma crítica contundente acerca do atual contexto e da importância de se compreender as relações de poder que correm, muitas vezes de forma escamoteada, na sociedade.

Recomendamos a leitura desse livro pelo rigor da pesquisa, tanto teórico quanto metodológico, e da pertinência da temática exposta. Além disso, em um contexto de mercantilização e aligeiramento da Educação, estudos críticos se tornam ferramentas importantes para a compreensão crítica da realidade e possibilitam reflexões sobre a prática docente.

Recebido em: 8 nov. 2023.
Aprovado em: 9 dez. 2023.