

**PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO –
FORMACAMPO**

**CADERNO TEMÁTICO: AS CIÊNCIAS HUMANAS NO PPP DA ESCOLA DO
CAMPO**

Organizador: Luiz Paulo Oliveira (PPGEDUCAMPO/UFRB)



Itapetinga - BA

2021

REALIZAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO
CAMPO E CIDADE – GEPEMDECC

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos

APOIO

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME/BA)

Presidente: Williams Panfile

Vice-Presidente: Raimundo Pereira Gonçalves Filho

Equipe de coordenação Undime/Formcampo:

Renê Silva

Marcos Paiva

Higro Souza Silva

Magno Bastos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

Coordenação: Denise Aparecida Brito Barreto

Vice-Coordenação: Cláudio Pinto Nunes

PROJETO FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO (DCIE/UESC)

Coordenação: Cornélia Guimarães

EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

ANTONICLEBIO CAVALCANTE EÇA

ANTONIEL DOS SANTOS PEIXOTO

CATIANA NOGUEIRA DOS SANTOS

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA

EDICLEIDE DA SILVA NOVAIS

ELIANE NASCIMENTO DOS SANTOS

GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS

HIGRO SOUZA SILVA

INAIARA ALVES ROLIN

JACIARA DE OLIVEIRA SANT ANNA SANTOS

JAMILE DE SOUZA SOARES

JANILE COSTA PINTO

JAQUELINE BRAGA MORAIS CAJAÍBA

JOÃO NASCIMENTO DE SOUZA

LETÍCIA ANDRADE SILVA

MAÍSA DIAS BRANDÃO SOUZA

MANOEL VIEIRA LOPES

ODAIR LEDO

PASCOAL JOÃO DOS SANTOS

PRISCILA DA SILVA RODRIGUES

QUEZIANE MARTINS DA CRUZ

RUTH OLIVEIRA SOUZA

SHIRLEY MABEL FRANCO DA SILVA LAURIA

THIARA RODRIGUES PEREIRA

VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS

VANESSA COSTA DOS SANTOS

EQUIPE TÉCNICA

RICARDO ALEXANDRE CASTRO – Mestrando PPGED

ROSIELIA PEREIRA DOS SANTOS - Bolsista Proex/UESB

WINNER PEREIRA SANTOS - Bolsista Proex/UESB

LORENA COSTA AGUIRRE - Bolsista Proex/UESC

APRESENTAÇÃO

Prezada (o) Cursista,

O presente caderno temático reúne uma coletânea de textos que nos oferecem subsídios teóricos e metodológicos para problematizar o lugar das Ciências Humanas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia) no Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo.

As ciências humanas ao tomar como objeto de investigação as múltiplas interfaces entre indivíduo, natureza, sociedade e cultura, contribuem decisivamente para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender as conexões entre os sujeitos, os processos e relações sociais construídas no tempo e no espaço, e, por conseguinte, os conflitos, as relações de poder e as desigualdades socioeconômicas nas sociedades modernas, sob a égide do capitalismo.

Nessa perspectiva, os saberes das ciências das humanas são imprescindíveis no processo de formulação do projeto político pedagógico da escola do campo, tanto na formulação dos princípios filosóficos e sociológicos norteadores da gestão e organização do trabalho pedagógico quanto na estruturação do currículo da escola do campo, que reconheça o papel ativo dos sujeitos que vivem no campo, em sua diversidade, na transformação da realidade social e na luta por terra, trabalho e educação, enquanto direitos sociais das populações do campo.

Portanto, o presente minicurso tem como *objetivo central discutir e problematizar a relações entre ciências humanas e educação do campo*, de modo a explicitar a importância dos saberes científicos dessa área do conhecimento na construção do PPP da escola do campo e na compreensão da realidade do campo brasileiro, em tempos de retrocessos políticos e de reformas educativas regressivas em curso no Brasil.

Uma boa leitura!

Textos e leituras sugeridas

a) O legado das Ciências Humanas: questões e problemas

Texto 01 - CHAUÍ, Marilena. O que é filosofia? In: CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2013. pp. 18-27. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1A3A-OXCR4vXv2Rsj0rkjflndhlvW3OAb?usp=sharing>

Texto 02 -- BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Cap 1, pp. 51-68. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1A3A-OXCR4vXv2Rsj0rkjflndhlvW3OAb?usp=sharing>

Texto 03- SANTOS, Milton. O espaço geográfico, um híbrido. In: SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. pp. 65-71. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1A3A-OXCR4vXv2Rsj0rkjflndhlvW3OAb?usp=sharing>

Texto 04 -GIDDENS, A. Sociologia: questões e problemas. In: GIDDENS, A. **Sociologia: uma breve, porém crítica introdução**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. pp 9-27. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1A3A-OXCR4vXv2Rsj0rkjflndhlvW3OAb?usp=sharing>

Texto 05- FERNANDES, Florestan. A escola e a sala de aula. Jornal de Brasília, de 23/03/1989 e reproduzido em “O desafio educacional”, Florestan Fernandes. São Paulo: Cortez e Editora Autores Associados, 1989, pp. 22-24. Disponível em:

https://lastro.ufsc.br/?page_id=1327

b) As ciências humanas e a escola do campo

Texto 06 - BONAMIGO, Carlos Antonio. O ensino de filosofia em escola do campo. In: VENDRAMINI, Célia Regina, AUED, Bernadete Wrublevski. **Temas e problemas no ensino em escola do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. pp.375-398.

Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1A3A-OXCR4vXv2Rsj0rkjflndhlvW3OAb?usp=sharing>

Texto 07 - RUSSCZYK, Jaqueline; SCHNEIDER, S. O ensino de sociologia no contexto das escolas rurais e na interface com a educação do campo. In: **Educere et Educare** (Impresso), Cascavel, v. 8, p. 133-145, 2013. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/9198/6800>

Texto 08 - SANTOS, Ramofly Bicalho dos. A educação do campo e o ensino de história: possibilidades de formação. In: **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 183 – 196, jan. / jun. 2011. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2032>

Texto 09 - SOUZA, Tatiane Rodrigues; CLEMENTE, Evandro César. O ensino de geografia e a os desafios para consolidação da educação no/do campo. In: **14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Políticas, Linguagens e Trajetórias**, Universidade Estadual de Campinas, 2019. ANAIS [...] Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3216/3081>



Iniciação à Filosofia

Marilena Chaui


editora ática

MANUAL DO PROFESSOR
FILOSOFIA | ENSINO MÉDIO
VOLUME ÚNICO

Podemos dizer que a filosofia se constitui quando os seres humanos começam a exigir provas e justificações *racionais* que validem ou invalidem as crenças cotidianas.

Por que racionais? Por três motivos:

- porque racional significa argumentado, debatido e compreendido;
- porque racional significa que, ao argumentar e debater, queremos conhecer as condições e os pressupostos de nossos pensamentos e os dos outros;
- porque racional significa respeitar certas regras de coerência do pensamento para que um argumento ou um debate tenham sentido. Deste modo, é possível chegar a conclusões que podem ser compreendidas, discutidas, aceitas e respeitadas por outros.

O que é a filosofia?

Estudante expõe seus argumentos em assembleia de alunos da Universidade de Brasília, em 2012.

Edu Lauton/UnB Agência/Creative Commons



A ATITUDE CRÍTICA

A primeira característica da atitude filosófica é *negativa*, isto é, um dizer não aos “pré-conceitos”, aos “pré-juízos”, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que “todo mundo diz e pensa”, ao estabelecido. Em outras palavras, é tomar distância de nossas crenças para poder interrogar quais são suas causas e qual é seu sentido.

A segunda característica da atitude filosófica é *positiva*, isto é, uma interrogação sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê e o como disso tudo e de nós próprios.

- ♦ “O que é?”
- ♦ “Por que é?”
- ♦ “Como é?”

Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica.

A face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem o que chamamos de *atitude crítica*. Por que *crítica*? Em geral, julgamos que a palavra *crítica* significa ‘ser do contra’, dizer que tudo vai mal, que tudo está errado, que tudo é feio ou desagradável. Crítica lembra mau humor, coisa de gente chata ou pretensiosa que acha que sabe mais que os outros. Mas não é isso que essa palavra quer dizer.

Crítica provém do grego e tem três sentidos principais: ‘capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente’; ‘exame racional, sem preconceito e sem prejulgamento de todas as coisas’; ‘atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica’. A atitude filosófica é uma atitude crítica porque apresenta esses três significados da noção de crítica. Esta, por sua vez, é inseparável da noção de racional, que vimos anteriormente.

A filosofia começa dizendo não às crenças e aos preconceitos do dia a dia para que eles possam ser avaliados racional e criticamente. Para a filosofia, não sabemos o que imaginávamos saber – ou, como dizia Sócrates, começamos a buscar o conhecimento quando somos capazes de dizer: “Só sei que nada sei”.

Para Platão, discípulo de Sócrates, a filosofia começa com a *admiração*. Já Aristóteles, discípulo de Platão, escreve que a filosofia começa com o *espanto*. *Admiração* e *espanto* significam que reconhecemos nossa ignorância e, exatamente por isso, podemos superá-la.

Nós nos espantamos quando usamos o pensamento para tomar distância do nosso mundo costumeiro, olhando-o como se nunca o tivéssemos visto antes. Seria como se tivéssemos acabado de nascer para o mundo e para nós mesmos e precisássemos perguntar *o que é, por que é e como é* o mundo, e também *o que somos, por que somos e como somos*.

A filosofia inicia sua investigação num momento muito preciso: naquele instante em que abandonamos nossas certezas cotidianas e não dispomos de nada para substituí-las. Em outras palavras, a filosofia se interessa por aquele instante em que a *realidade natural* (o mundo das coisas) e a *realidade histórico-social* (o mundo dos seres humanos) tornam-se estranhas, espantosas, incompreensíveis e enigmáticas, quando as opiniões estabelecidas já não nos podem satisfazer.



Top Foto/Grupo Keystone

O ator Ethan Hawke como o estudante Todd Anderson em cena do filme *Sociedade dos poetas mortos* (Estados Unidos, 1989), do diretor Peter Weir. Incentivado por um novo professor, John Keating (Robin Williams), Todd passa a questionar as crenças cotidianas.

Ou seja, a filosofia se volta preferencialmente para os *momentos de crise* no pensamento, na linguagem e na ação, pois é neles que se torna mais clara a exigência de fundamentar ideias, discursos e práticas.

Cada um de nós, quando tem desejo de saber, vai em direção à atitude filosófica ao perceber contradições, incoerências, ambiguidades ou incompatibilidades entre nossas crenças cotidianas. Também a filosofia tem especial interesse pelos momentos de crise ou momentos críticos. Nesses momentos, os sistemas religiosos, éticos, políticos, científicos e artísticos estabelecidos apresentam contradições internas ou contradizem-se uns aos outros. Para superar esse impasse, buscam transformações e mudanças cujo sentido ainda não está claro e precisa ser compreendido.

PARA QUE FILOSOFIA?

Ora, muitos fazem outra pergunta: “Afinal, para que filosofia?”. É uma pergunta interessante. Não vemos nem ouvimos ninguém perguntar, por exemplo, “Para que matemática ou física?”, “Para que geografia ou geologia?”, “Para que biologia ou psicologia?”, “Para que astronomia ou química?”, “Para que pintura, literatura, música ou dança?”. Mas todo mundo acha muito natural perguntar: “Para que filosofia?”.

Em geral, essa pergunta costuma receber uma resposta irônica, conhecida dos estudantes de filosofia: “A filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual”. Ou seja, a filosofia não serve para nada. Por isso, costuma-se chamar de “filósofo” alguém sempre distraído, com a cabeça no mundo da lua, pensando e dizendo coisas que ninguém entende e que são completamente inúteis.

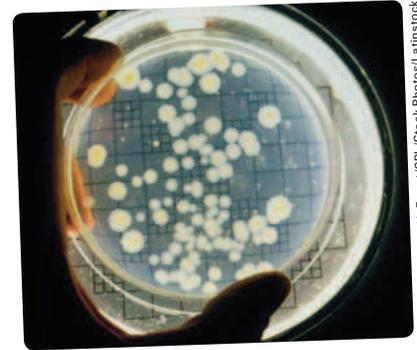
Essa pergunta, “Para que filosofia?”, tem a sua razão de ser. **Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática muito visível e de utilidade imediata.** Quando se pergunta “Para quê?”, o que se pergunta é: “Qual a utilidade?”, “Que uso proveitoso ou vantajoso posso fazer disso?”.

Eis por que ninguém pergunta “Para que as ciências?”, pois todo mundo imagina ver a utilidade das ciências nos produtos da **técnica**. Todo mundo também imagina ver a utilidade das artes, tanto por causa da compra e venda das obras de arte quanto porque nossa sociedade vê os artistas como gênios que merecem ser valorizados (ao mesmo tempo que, paradoxalmente, é capaz de rejeitá-los se suas obras

técnica

Palavra derivada do grego, indica o ‘conjunto de práticas de uma profissão ou arte’. Portanto, o *produto da técnica* é o resultado material da aplicação de uma série de regras, geralmente para transformar um elemento natural em outro artificial. Uma vacina, por exemplo, é um produto da técnica (no caso, associada às ciências biológicas).

Colônia de bactérias causadoras da tuberculose usadas na produção de vacina genética contra essa doença.



H. Rager/SPL/Stock Photos/LatinStock

forem verdadeiramente revolucionárias e inovadoras, pois, nesses casos, eles não são “úteis” para a manutenção do poder estabelecido).

Ninguém, todavia, consegue perceber para que serviria a filosofia. Parece que o senso comum não enxerga algo que os cientistas sabem muito bem. As ciências pretendem ser conhecimentos verdadeiros, obtidos graças a procedimentos rigorosos de pensamento; pretendem agir sobre a realidade por meio de instrumentos e objetos técnicos; pretendem fazer progressos nos conhecimentos, corrigindo-os e aumentando-os.

Ora, todas essas pretensões das ciências pressupõem que elas admitem a existência da verdade, a necessidade de procedimentos corretos para bem usar o pensamento, o estabelecimento da tecnologia como aplicação prática de teorias. Sobretudo, pressupõem que elas confiam na racionalidade dos conhecimentos.

Verdade, pensamento racional, procedimentos especiais para conhecer fatos, aplicação prática de conhecimentos teóricos, correção e acúmulo de saberes: esses propósitos das ciências não são científicos, são filosóficos e dependem de questões filosóficas. O cientista parte deles como questões já respondidas, mas é a filosofia que as formula e busca respostas para elas.

Assim, o trabalho das ciências pressupõe o trabalho da filosofia, mesmo que o cientista não seja filósofo. No entanto, como apenas os cientistas e os filósofos sabem disso, a maioria das pessoas continua afirmando que a filosofia não serve para nada.

Quem é o filósofo?

Reconhece-se o filósofo naquele que tem inseparavelmente o gosto pela evidência e o senso da ambiguidade [...], naquele que faz um movimento que, sem cessar, o reconduz do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e uma espécie de repouso nesse movimento [...] sua ambiguidade é apenas uma maneira de colocar em palavras aquilo que cada homem sabe muito bem: o valor dos momentos em que sua vida se renova, se retoma, se compreende, quando seu mundo privado se ultrapassa e se torna mundo comum. [...] Não há diferença entre o filósofo e o homem senão esta: o filósofo é o homem que desperta e fala, e o homem contém silenciosamente os paradoxos da filosofia porque, para ser inteiramente homem, é preciso ser um pouco mais e um pouco menos homem.

diálogos filosóficos

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Eloge de la philosophie* [Elogio da filosofia]. In: *Eloge de la philosophie et autres essais* [Elogio da filosofia e outros ensaios]. Paris: Gallimard, 1960. p. 10-11 e p. 73. Texto traduzido.

PARA ALÉM DA UTILIDADE

Muitos consideram que é preciso determinar claramente o uso que se pode fazer da filosofia. Dizem, então, que, de fato, a filosofia não serve para nada, se “servir” for entendido como fazer usos técnicos dos produtos filosóficos ou obter lucros com eles. Consideram também que a parte principal ou mais importante da filosofia nada tem a ver com as ciências e as técnicas.

Para quem pensa dessa forma, o interesse da filosofia não estaria nos conhecimentos (que ficam por conta da ciência) nem nas aplicações práticas das teorias (que ficam por conta da tecnologia), mas nos ensinamentos morais ou éticos.

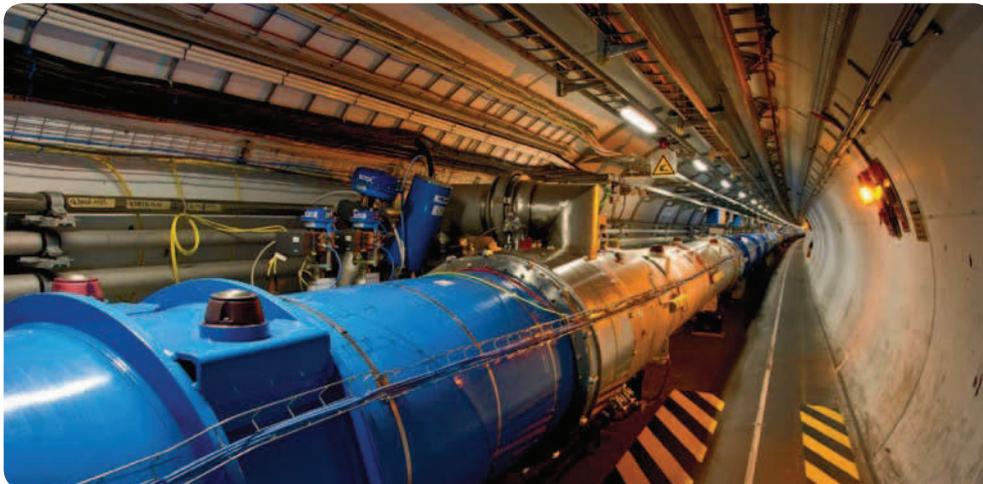
A filosofia seria a arte do bem viver ou da vida correta e virtuosa. Estudando as paixões e os vícios humanos, a liberdade e a vontade, analisando a capacidade de nossa razão para impor limites aos nossos desejos e paixões, ensinando-nos a viver de modo honesto e

justo na companhia dos outros seres humanos, a filosofia teria como finalidade ensinar-nos a virtude.

Essa definição da filosofia, porém, não nos ajuda muito. De fato, mesmo para ser uma arte do bem viver, a filosofia continua fazendo suas perguntas desconcertantes e embaraçosas: “O que é o homem?”, “O que é a vontade?”, “O que é a paixão?”, “O que é a razão?”, “O que é o vício?”, “O que é a virtude?”, “O que é a liberdade?”, “Como nos tornamos livres, racionais e virtuosos?”, “Por que a liberdade e a virtude são valores para os seres humanos?”, “O que é um valor?”, “Por que avaliamos os sentimentos e as ações humanas?”.

Assim, mesmo que disséssemos que o objeto da filosofia não é o conhecimento da realidade nem o conhecimento da nossa capacidade para conhecer, mesmo que disséssemos que o objeto da filosofia é apenas a vida moral ou ética, o estilo filosófico e a atitude filosófica permaneceriam os mesmos, pois as perguntas filosóficas – *o quê, por quê, como* – permanecem.

Maximilien Brice/2011 CERN



Acelerador de partículas LHC, do Centro Europeu de Pesquisas Nucleares (Cern), instalado em 2008 em um túnel na fronteira entre a França e a Suíça. O aparelho é usado em pesquisas sobre a partícula de Higgs, que teria sido responsável pela ordenação do Universo. O trabalho das ciências pressupõe o da filosofia. Foto de 2011.

ATITUDE FILOSÓFICA: INDAGAR

Se, por enquanto, deixarmos de lado os objetos com os quais a filosofia se ocupa, veremos que a atitude filosófica mantém algumas características independentemente do conteúdo investigado. Essas características são:

- ♦ perguntar *o que é* (uma coisa, um valor, uma ideia, um comportamento) – a filosofia pergunta qual é a realidade e qual é a significação de algo;
- ♦ perguntar *como é* (uma coisa, uma ideia, um valor, um comportamento) – a filosofia indaga como é a estrutura ou o sistema de relações que constitui a realidade de algo;
- ♦ perguntar *por que é* (uma coisa, uma ideia, um valor, um comportamento) – por que algo existe, qual é a origem ou a causa de uma coisa, de uma ideia, de um valor, de um comportamento.

A atitude filosófica inicia-se quando essas indagações são dirigidas ao mundo que nos rodeia e às relações que mantemos com ele. Pouco a pouco, descobre-se que essas questões pressupõem a figura daquele que interroga e exigem que seja explicada a tendência do ser humano de interrogar o mundo e a si mesmo com o desejo de conhecê-lo e conhecer-se. **Em outras palavras, a filosofia compreende que precisa conhecer nossa capacidade de conhecer, que precisa pensar sobre nossa capacidade de pensar.**

Por isso, pouco a pouco as perguntas da filosofia se dirigem ao próprio pensamento: “O que é pensar?”, “Como é pensar?”, “Por que há o pensar?”. A filosofia torna-se, então, o pensamento interrogando-se a si mesmo. Portanto, a filosofia se realiza como reflexão ou, seguindo o oráculo de Delfos, busca realizar o “Conhece-te a ti mesmo”.

A REFLEXÃO FILOSÓFICA

A **reflexão** filosófica é o movimento pelo qual o pensamento, examinando o que é pensado por ele, volta-se para si mesmo como fonte do que foi pensado. É a concentração mental em que o pensamento busca examinar, compreender e avaliar suas próprias ideias, vontades, desejos e sentimentos.

reflexão

Palavra empregada na física para descrever o movimento de propagação de uma onda luminosa ou sonora quando, na passagem de um meio para outro, encontra um obstáculo e retorna ao meio de onde partiu. É esse retorno ao ponto de partida que é conservado quando a palavra é usada na filosofia.



Autorretrato do poeta Allen Ginsberg em quarto de hotel em Vilnius, na Lituânia, feito em 1985.

A reflexão filosófica é *radical*, pois vai à *raiz* do pensamento. Não somos, porém, somente seres pensantes. Somos também seres que agem no mundo, que se relacionam com os outros seres humanos, com os animais, as plantas, as coisas, os fatos e acontecimentos. Expressamos essas relações tanto por meio da linguagem e dos gestos como por meio de ações, comportamentos e condutas.

A reflexão filosófica também se volta para compreender o que se passa em nós nessas relações que mantemos com a realidade circundante. Organiza-se em torno de três grandes conjuntos de questões:

1. Por que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos? Isto é, quais os motivos, as razões e as causas para pensarmos o que pensamos, dizermos o que dizemos, fazermos o que fazemos?
2. O que queremos pensar quando pensamos, o que queremos dizer quando falamos, o que queremos fazer quando agimos? Isto é, qual é o conteúdo ou o sentido do que pensamos, dizemos e fazemos?
3. Para que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos? Isto é, qual é a intenção ou a finalidade do que pensamos, dizemos e fazemos?

Essas três questões têm como objetos de indagação o pensamento, a linguagem e a ação, e podem ser resumidas em “O que é pensar?”, “O que é falar?” e “O que é agir?”. Elas nos conduzem, necessariamente, à seguinte pergunta: “O que pensamos, dizemos e fazemos em nossas crenças cotidianas constitui ou não um pensamento verdadeiro, uma linguagem coerente e uma ação dotada de sentido?”

Como vimos, a atitude filosófica dirige-se ao mundo que nos rodeia e aos seres humanos que nele vivem e com ele se relacionam. É um saber sobre a realidade exterior ao pensamento.

Já a reflexão filosófica se dirige ao pensamento, à linguagem e à ação. São perguntas sobre a capacidade e a finalidade de conhecer, falar e agir próprias dos seres humanos. É um saber sobre a realidade interior aos seres humanos.

FILOSOFIA: UM PENSAMENTO SISTEMÁTICO

As indagações fundamentais da atitude filosófica e da reflexão filosófica não se realizam ao acaso, segundo as preferências e opiniões de cada um. A filosofia não é feita de “achismos” nem é pesquisa de opinião à maneira dos meios de comunicação de massa. As indagações filosóficas se realizam de modo **sistemático**.

Que significa isso? Significa dizer que a filosofia:

- ♦ trabalha com enunciados precisos e rigorosos;
- ♦ busca encadeamentos lógicos entre os enunciados;
- ♦ utiliza conceitos ou ideias obtidos por procedimentos de demonstração e prova;
- ♦ exige a fundamentação racional do que é enunciado e pensado.

Somente assim a reflexão filosófica pode fazer com que nossas crenças e opiniões alcancem uma visão crítica de si mesmas. Não se trata de dizer “eu acho que”, mas de poder afirmar “eu penso que”.

O conhecimento filosófico é um trabalho intelectual. É sistemático porque não se contenta em obter respostas para as questões que se apresentam, mas exige que as próprias questões sejam válidas e que as respostas sejam verdadeiras, estejam relacionadas entre si, esclareçam umas às outras, formem conjuntos coerentes de ideias e significações, sejam provadas e demonstradas racionalmente.

Quando alguém diz “Esta é a minha filosofia” ou “Isso é a filosofia de fulana ou de fulano” ou, ainda, “Esta é a filosofia da empresa”, engana-se e não se engana ao mesmo tempo. Engana-se, pois imagina que, para “ter uma filosofia”, basta possuir um conjunto de ideias e princípios mais ou menos coerentes sobre todas as coisas e pessoas. E não se engana porque percebe, ainda que confusamente, uma característica nas ideias e nos princípios que o leva a dizer que são “uma filosofia”: a ligação necessária entre certas ideias e entre certos comportamentos, bem como as relações

sistema

Palavra de origem grega; significa ‘um todo cujas partes estão ligadas por relações de concordância interna’. No caso do pensamento, significa um conjunto de ideias internamente articuladas e relacionadas de forma coerente, graças a princípios comuns ou a certas regras e normas de argumentação e demonstração.

entre essas ideias e esses comportamentos. Ou seja, pressente-se que a filosofia opera sistematicamente, com coerência e lógica.

EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO DA FILOSOFIA

Quando começamos a estudar filosofia, somos logo levados a buscar o que ela é. Nossa primeira surpresa surge ao descobrirmos que não há apenas uma definição da filosofia, mas várias. A segunda surpresa ocorre quando percebemos que, além de várias, as definições aparentemente não podem ser reunidas numa só e mais ampla. Eis por que muitos, cheios de perplexidade, indagam: “Afinal, o que é a filosofia, que nem sequer consegue dizer o que ela é?”.

Uma primeira aproximação nos mostra pelo menos quatro definições gerais do que seria a filosofia:

1. **Visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura.** Nessa definição, a filosofia corresponderia, de modo vago e geral, ao conjunto de ideias, valores e práticas pelos quais uma sociedade apreende e compreende o mundo e a si mesma. Com base nisso, essa sociedade define para si o tempo e o espaço, o sagrado e o profano, o bom e o mau, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o possível e o impossível, o **contingente** e o **necessário**.

Qual o problema dessa definição? Por um lado, ela se parece com a noção de “minha filosofia” ou “a filosofia da empresa”; por outro, ela é tão genérica e ampla que não permite, por exemplo, distinguir entre filosofia e religião, filosofia e arte, filosofia e ciência. Na verdade, essa definição identifica filosofia e cultura, pois esta última é uma visão de mundo coletiva que se exprime em ideias, valores e práticas de uma sociedade.

A definição, portanto, não alcança a especificidade do trabalho filosófico. Por isso, só podemos aceitá-la como uma expressão que contém ou indica alguns aspectos que poderão entrar na definição de filosofia.

Cerimônia xintoísta de purificação em Tóquio, capital do Japão, na véspera do Ano-Novo, em 2012. A visão de mundo de uma cultura define para sua sociedade o bom e o mau, o verdadeiro e o falso, mas não se baseia nos mesmos procedimentos do trabalho filosófico.



Yoshihazu Tsuno/Agência France-Press

2. Sabedoria de vida. A filosofia seria a atividade de algumas pessoas que pensam sobre a vida moral, dedicando-se à contemplação do mundo e dos outros seres humanos para aprender e ensinar os outros a controlar seus desejos, sentimentos e impulsos e a dirigir sua vida de modo ético e sábio.

A filosofia seria, nessa definição, uma escola de vida ou uma arte do bem viver; seria uma contemplação do mundo e das pessoas para nos conduzir a uma vida justa, sábia e feliz, ensinando-nos o domínio sobre nós mesmos, sobre nossos impulsos, desejos e paixões. Essa definição nos diz, de modo vago, o que se espera da filosofia (a sabedoria interior), mas não o que é e o que faz a filosofia. Por isso, também não podemos aceitá-la, mas apenas reconhecer que nela está presente um dos aspectos do trabalho filosófico.

3. Esforço racional para conceber o Universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido. Nessa definição, atribui-se à filosofia a tarefa de conhecer a realidade inteira, provando que o Universo é uma totalidade ordenada por relações de causa e efeito, e que essa totalidade é racional, ou seja, possui sentido e finalidade compreensíveis ao pensamento humano.

Os que adotam essa definição precisam começar distinguindo entre filosofia e religião e até mesmo opondo uma à outra. Embora ambas possuam o

mesmo objeto (compreender o Universo), a primeira o faz por meio do esforço racional, enquanto a segunda, por meio da confiança (fé) numa revelação divina. Ou seja, a filosofia procura discutir até o fim o sentido e o fundamento da realidade, enquanto a religião se baseia num dado primeiro e inquestionável pela razão humana, que é a revelação divina.

Pela fé, a religião aceita princípios indemonstráveis e até aqueles considerados irracionais pelo pensamento, enquanto a filosofia não admite a indemonstrabilidade e a irracionalidade de coisa alguma. Pelo contrário, o pensamento filosófico procura explicar e compreender mesmo o que parece irracional e inquestionável.

Essa terceira definição também é problemática porque dá à filosofia a tarefa de oferecer uma explicação e uma compreensão totais do Universo. Sabemos, hoje, que essa tarefa é impossível. É verdade que, nos seus primórdios, a filosofia se apresentava como uma explicação total sobre a realidade, pois ela não só viera substituir a explicação religiosa, como também constituía o conjunto de todas as ciências teóricas e práticas (não havia distinção entre filosofia e ciência).

Porém, há nos dias de hoje pelo menos duas limitações a essa pretensão totalizadora: em primeiro lugar, a filosofia e as ciências foram se separando no decorrer da história. Aliás, o próprio saber científico

se dividiu em vários saberes particulares, cada qual com seu campo de investigação e de explicação de um aspecto da realidade. Em outras palavras, a filosofia compartilha a explicação da realidade com as ciências e as artes, pois cada uma delas define um aspecto e um campo da realidade para estudo (no caso das ciências) e para a expressão (no caso das artes), não sendo admissível que uma única disciplina teórica abranja sozinha a totalidade dos conhecimentos. Em segundo lugar, porque a própria filosofia já não admite que um único sistema de pensamento ofereça uma única explicação para o todo da realidade, pois esta permanece aberta e convida a múltiplas perspectivas de conhecimentos e interpretações. Por isso, essa definição também não pode ser aceita, embora contenha aspectos importantes da atividade filosófica.

- 4. Fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas.** Sob esta perspectiva, *fundamentar* significa 'encontrar, definir e estabelecer racionalmente princípios, causas e condições que determinam a existência, a forma e os comportamentos de alguma coisa, bem como as leis ou regras de suas mudanças'. Como vimos anteriormente, *crítica* também é uma palavra de origem grega, que significa 'a capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente'; 'o exame racional, sem preconceito e sem prejulgamento de todas as coisas'; e 'a atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume,

fundamento

Palavra de origem latina; significa 'base sólida' ou 'alicerce sobre o qual se pode construir com segurança'. Do ponto de vista do conhecimento, significa 'a base ou o princípio racional que sustenta uma demonstração verdadeira'.

teoria

Palavra de origem grega que significa 'contemplar uma verdade com os olhos do espírito', isto é, uma atividade puramente intelectual de conhecimento. Desse ponto de vista, uma fundamentação teórica significa 'determinar pelo pensamento, de maneira lógica, organizada e sistemática, o conjunto de princípios, causas e condições de alguma coisa'.

um comportamento, uma obra artística ou científica'. A fundamentação crítica significa, portanto, 'examinar, avaliar e julgar racionalmente os princípios, as causas e condições de alguma coisa'.

Como fundamentação teórica e crítica, a filosofia ocupa-se com os princípios, causas e condições do conhecimento que pretenda ser racional e verdadeiro; com a origem, a forma e o conteúdo dos valores éticos, políticos, religiosos, artísticos e culturais; com a compreensão das causas e das formas da ilusão e do preconceito no plano individual e coletivo; com os princípios, causas e condições das transformações históricas dos conceitos, das ideias, dos valores e das práticas humanas.

A FILOSOFIA COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CRÍTICA

Nessa condição, a filosofia se volta para o estudo dos vários modos de conhecimento (percepção, imaginação, memória, linguagem, inteligência, experiência, reflexão) e dos vários tipos de atividades interiores e comportamentos externos dos seres humanos como expressões da vontade, do desejo e das paixões. Ela procura descrever as formas e os conteúdos desses modos de conhecimento e desses tipos de atividade e comportamento como relação do ser humano com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Para realizar seu trabalho, a filosofia investiga e interpreta o significado de ideias gerais, como realidade, mundo, natureza, cultura, história, verdade, falsidade, humanidade, temporalidade, espacialidade, qualidade, quantidade, subjetividade, objetividade, diferença, repetição, semelhança, conflito, contradição, mudança, necessidade, possibilidade, probabilidade, etc.

Superfilmes Ltda./Lumière



O ator Marcos Caruso como Quincas Borba, no filme *Memórias póstumas* (Brasil, 2001), de André Klotzel, inspirado em livro de Machado de Assis. Esta personagem – uma paródia a alguns pensadores do século XIX – cria uma filosofia que busca explicar a totalidade das coisas. Hoje, sabemos não ser admissível que um sistema de pensamento explique, sozinho, a totalidade do Universo.

Cena da peça Este lado para cima, encenada nas ruas de São Paulo pelos atores da Brava Companhia, em 2012. Para poder estudar as formas de conhecimento e as atividades e comportamentos dos seres humanos, a filosofia investiga ideias como realidade, mundo, cultura, objetividade, conflito, entre outras.



Fabio Hirata/Brava Companhia

A atividade filosófica é, portanto, uma análise, uma reflexão e uma crítica. Essas três atividades são orientadas pela elaboração filosófica de ideias gerais sobre a realidade e os seres humanos. Portanto, para que essas três atividades se realizem, é preciso que a filosofia se defina como busca do fundamento (princípios, causas e condições) e do sentido (significação e finalidade) da realidade em suas múltiplas formas. Para tanto, ela deve indagar o que essas formas de realidade são, como são e por que são, e procurar as causas que as fazem existir, permanecer, mudar e desaparecer.

A filosofia não é ciência: é uma reflexão sobre os fundamentos da ciência, isto é, sobre procedimentos e conceitos científicos. Não é religião: é uma reflexão sobre os fundamentos da religião, isto é, sobre as causas, origens e formas das crenças religiosas. Não é arte: é uma reflexão sobre os fundamentos da arte, isto é, sobre os conteúdos, as formas, as significações das obras de arte e do trabalho artístico. Não é sociologia nem psicologia, mas a interpretação e avaliação crítica dos conceitos e métodos da sociologia e da psicologia. Não é política, mas interpretação, compreensão e reflexão sobre a origem, a natureza e as formas do poder e suas mudanças. Não é história, mas reflexão sobre o sentido dos acontecimentos inseridos no tempo e compreensão do que seja o próprio tempo.

ÚTIL? INÚTIL?

O primeiro ensinamento filosófico é perguntar: “O que é o útil?”, “Para que e para quem algo é útil?”, “O que é o inútil?”, “Por que e para quem algo é inútil?”.

O senso comum de nossa sociedade considera útil o que dá prestígio, poder, fama e riqueza. Julga o útil pelos resultados visíveis das coisas e das ações, identificando sua possível utilidade, como na famosa expressão “levar vantagem em tudo”. Não poderíamos, porém, definir o útil de outra maneira? Vamos ver o que dizem alguns filósofos de diferentes épocas e lugares.

Platão definia a filosofia como um saber verdadeiro que deve ser usado em benefício dos seres humanos para que vivam numa sociedade justa e feliz.

Descartes dizia que a filosofia é o estudo da sabedoria, conhecimento perfeito de todas as coisas que os humanos podem alcançar para o uso da vida, a conservação da saúde e a invenção das técnicas e das artes com as quais ficam menos submetidos às forças naturais, às intempéries e aos cataclismos.

Kant afirmou que a filosofia é o conhecimento que a razão adquire de si mesma para saber o que pode conhecer, o que pode fazer e o que pode esperar, tendo como finalidade a felicidade humana.

Marx declarou que a filosofia havia passado muito tempo apenas contemplando o mundo e que se tratava, agora, de conhecê-lo para transformá-lo, de modo que se alcançasse justiça, abundância e felicidade para todos.

Merleau-Ponty escreveu que a filosofia é um despertar para ver e mudar nosso mundo.

Espinosa afirmou que a filosofia é um caminho árduo e difícil, mas que pode ser percorrido por todos, se desejarem a liberdade e a felicidade.

Qual seria, então, a utilidade da filosofia?

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se submeter às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política

for útil; se dar a cada um e à sociedade os meios para sermos conscientes de nós mesmos e de nossas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.



a filosofia nas entrelinhas



Bióloga pesquisando, em 2010, vestígios deixados por uma onça-pintada no Parque Nacional de Guatopo, na Venezuela.

Esta atividade trabalha com conteúdos de Filosofia, Biologia e mais uma disciplina, à sua escolha.

Em seus primórdios, a filosofia se apresentava como uma explicação total da realidade, pois vinha substituir a explicação mítica e religiosa. No decorrer da história, ela passou a compartilhar esse papel com outras áreas do saber.

1. Escolha outra disciplina que você conheça, exponha que aspectos da realidade ela busca explicar e compare sua utilidade à da filosofia.
2. Pesquise um exemplo da aplicação dos procedimentos fundamentais da filosofia no trabalho de um biólogo.

atividades

1. O que quer dizer a palavra *crítica*?
2. O que significa dizer que a filosofia se volta preferencialmente para os momentos de crise?
3. Por que se pergunta “Para que filosofia?”, de acordo com o texto?
4. O que é e como é a reflexão filosófica? De que modo ela se diferencia da atitude filosófica?
5. Quais são os três conjuntos de questões que organizam a reflexão filosófica?
6. Explique, em suas palavras, o que é a filosofia, de acordo com o que foi estudado.
7. Por que a filosofia é um pensamento sistemático?
8. Explique por que a atividade filosófica é uma análise, uma reflexão e uma crítica.
9. A filosofia tem utilidade? Se sim, qual? Explore a opinião expressa no texto e articule-a com a sua opinião.

INDICAÇÃO DE FILME

O homem bicentenário

Direção de Chris Columbus. Estados Unidos, 1999.

Uma família começa a perceber que o robô que faz as tarefas domésticas é diferente, pois apresenta traços humanos, sentimentos, dúvidas e conflitos que vão se afirmando com a convivência com as pessoas. Este filme de ficção científica se baseia em conto do escritor Isaac Asimov e fala sobre os medos e angústias da existência humana.



Cena do filme *O homem bicentenário*, dirigido por Chris Columbus.

Marc Bloch



Apologia da História ou O Ofício de Historiador

Edição anotada por Étienne Bloch

Prefácio:
Jacques Le Goff

Apresentação à edição brasileira:
Lilia Moritz Schwarcz

Tradução:
André Telles

9023
BIBLIOTECA CENTRAL
Faculdade de Economia, Administração e
Contabilidade de Ribeirão Preto USP



ZAHAR

DEDALUS - Acervo - FEARP



20700013383

perfeito triunfo. O bom trabalhador, disse, ou disse quase isso, Péguy, ama o trabalho e a sementeira assim como as colheitas¹⁰.

Convém que estas poucas palavras de introdução terminem com uma confissão pessoal. Toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento. [Já tive oportunidade, acima, de dar um exemplo disso:] para melhor entender e apreciar seus procedimentos de investigação, mesmo aparentemente os mais específicos, seria indispensável [saber] associá-los [, com uma característica perfeitamente segura,] ao conjunto das tendências que se manifestam, no mesmo momento, nas outras ordens de disciplina. Ora, esse estudo dos métodos em si mesmos constitui, à sua maneira, uma especialidade, da qual os técnicos se nomeiam filósofos. É um título ao qual não posso pretender. Em função dessa lacuna em minha formação inicial, o ensaio aqui apresentado sem dúvida perde muito: em precisão de linguagem como em amplitude de horizonte. Só posso apresentá-lo pelo que é: o memento de um artesão que sempre gostou de meditar sobre sua tarefa cotidiana, a caderneta de um colega que manejou por muito tempo a régua e o compasso, sem por isso se julgar matemático¹¹.

¹⁰ Aqui, na primeira redação, situa-se uma passagem deslocada com algumas modificações para o capítulo I na redação definitiva.

¹¹ Nota de Marc Bloch: "Talvez não seja inútil acrescentar ainda uma palavra de desculpas; as circunstâncias de minha vida atual, a impossibilidade em que me encontro de ter acesso a uma grande biblioteca, a perda de meus próprios livros fazem com que deva me fiar bastante em minhas notas e em minha memória. As leituras complementares, as verificações exigidas pelas próprias leis do ofício cujas práticas me proponho descrever permanecem para mim frequentemente inacessíveis. Será que um dia poderei preencher essas lacunas? Nunca inteiramente, receio. Só posso, sobre isso, solicitar a indulgência, diria 'assumir a culpa' se isso não fosse assumir, mais do que seria legítimo, as culpas do destino."

Capítulo I

A história, os homens e o tempo

1. A escolha do historiador

A palavra história é uma palavra antiquíssima: [tão antiga que às vezes nos cansamos dela. Raramente, é verdade, chegou-se a querer riscá-la completamente do vocabulário.] Os próprios sociólogos da era durkheimiana lhe dão espaço. Mas é para relegá-la a um singelo cantinho das ciências do homem: espécie de calabouço onde, reservando à sociologia tudo que lhes parece suscetível de análise racional, despejam os fatos humanos julgados ao mesmo tempo mais superficiais e mais fortuitos. Vamos preservar-lhe aqui, ao contrário, sua significação mais ampla. [O que não proíbe, antecipadamente, nenhuma orientação de pesquisa, deva ela voltar-se de preferência para o indivíduo ou para a sociedade, para a descrição das crises momentâneas ou a busca dos elementos mais duradouros; o que também não encerra em si mesmo nenhum credo; não diz respeito, segundo sua etimologia primordial, senão à "pesquisa".] Seguramente, desde que surgiu, já há mais de dois milênios, nos lábios dos homens, ela mudou muito de conteúdo. É a sorte, na linguagem, de todos os termos verdadeiramente vivos. Se as ciências tivessem, a cada uma de suas conquistas, que buscar por uma nova denominação para elas, que batismos e que perdas de tempo no reino das academias! Mesmo permanecendo pacificamente fiel a seu glorioso nome helênico, nossa história não será absolutamente, por isso, aquela que escrevia Hecateu de Mileto; assim como a física de lord Kelvin ou de Langevin não é a de Aristóteles.

[Qual é ela, então?

No começo deste livro, centrado em torno dos problemas reais da pesquisa, não haveria interesse algum em fazer uma longa e rigorosa definição. Que trabalhador sério já se embaraçou com semelhantes artigos de fé¹?] A meticolosa precisão desses problemas não apenas deixa escapar o melhor de qualquer impulso

¹]Quanto ao fundo, cada um estará de acordo que, falando do trabalho do historiador, não será inútil começar por fazer uma ideia algo precisa do objeto de seu trabalho. Mas será preciso que esse reconhecimento do terreno desemboque necessariamente numa definição em estilo de dicionário?]

intelectual: vejam o que há nisso de simples veleidades de impulso rumo a um saber ainda mal determinado, de extensão potencial. O grande perigo deles está em não definir tão cuidadosamente senão para melhor delimitar. "Este tema", diz o guardião dos deuses palavras, "ou esta maneira de tratá-lo, eis provavelmente o que é capaz de seduzir. Mas toma cuidado, ó efebo: isso não é a história." Somos então um jurado dos tempos antigos para codificar as tarefas permitidas às pessoas do ofício e, provavelmente, uma vez a lista fechada, reservar seu exercício a nossos mestres patenteados? Os físicos e os químicos são mais esclarecidos, já que nenhum deles, que eu saiba, jamais foi visto polemizando sobre os direitos respectivos da física, da química, da química física ou — supondo que o termo exista — da física química.

Não deixa de ser menos verdade que, face à imensa e confusa realidade, o historiador é necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em consequência, a nela fazer uma escolha que, muito claramente, não é a mesma que a do biólogo, por exemplo; que será propriamente uma escolha de historiador. Este é um autêntico problema de ação. Ele nos acompanhará ao longo de todo o nosso estudo².

2. A história e os homens

Diz-se algumas vezes: "A história é a ciência do passado." É [no meu modo de ver] falar errado³.

[Pois, em primeiro lugar,] a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer, de fenômenos que não têm outra característica comum a não ser não terem sido contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? Será possível imaginar, em contrapartida, uma ciência total do Universo, em seu estado presente?

Sem dúvida, nas origens da historiografia, os velhos analistas não se constrangiam nem um pouco com tais escrúpulos. Narravam, desordenadamente, acontecimentos cujo único elo era terem se produzido mais ou menos no mesmo momento: os eclipses, as chuvas de granizo, a aparição de espantosos meteoros junto com batalhas, tratados, mortes dos heróis e dos reis. Mas nessa primeira memória

2 Todo esse desenvolvimento, em uma forma bem diferente, figurava na primeira redação ao final da Introdução. A passagem foi posteriormente reescrita e subsistem atualmente duas folhas manuscritas, numeradas I-1 e I-2, que serviram para a datilografia da redação definitiva.

3 Je duplamente. Deixemos, por ora, o que tem de factível o cisma, que se pretende decretar, entre o passado e o suposto presente. [

da humanidade, confusa como a percepção de um bebê, um esforço constante de análise pouco a pouco operou a classificação necessária. É verdade, a linguagem, essencialmente tradicionalista, conserva o nome de história para todo estudo de uma mudança na duração. O hábito não traz perigo, pois não engana ninguém. Há, nesse sentido, uma história do sistema solar, na medida em que os astros que o compõem nem sempre foram como os vemos. Ela é da alçada da astronomia. Há uma história das erupções vulcânicas que é, estou convencido disso, do mais vivo interesse para a física do globo. Ela não pertence à história dos historiadores.

Ou, pelo menos, não lhe pertence na medida em que, talvez, suas observações, por algum viés, se reuniram às preocupações específicas da história que nos diz respeito. Como estabelecer portanto, na prática, a divisão das tarefas? Sem dúvida, para apreender isso, um exemplo é melhor que muitos discursos.

No século X de nossa era, um golfo profundo, o Zwin, recortava a costa flamenga. Depois foi tomado pela areia. A que seção do conhecimento levar o estudo desse fenômeno? De imediato, todos designarão a geologia. Mecanismo de aluvionamento, papel das correntes marinhas, mudanças, talvez, no nível dos oceanos: não foi ela criada e posta no mundo para tratar de tudo isso? Certamente. Olhando de perto, porém, as coisas não são de modo algum assim tão simples.

Tratar-se-ia, em primeiro lugar, de escrutar as origens da transformação? Eis o nosso geólogo já obrigado a se colocar questões que não são mais, estritamente, de sua alçada. Pois, sem dúvida, esse assoreamento foi, pelo menos, favorecido por construções de diques, desvios de canais, secas: diversos atos do homem, resultado de necessidades coletivas e que apenas uma certa estrutura social torna possíveis.

Na outra ponta da cadeia, novo problema: o das consequências. A pouca distância do fundo do golfo, uma cidade se erguia. Era Bruges. Comunicava-se com ele por um breve trajeto fluvial. Pelas águas do Zwin, ela recebia ou expedia a maior parte das mercadorias que faziam dela, guardadas todas as proporções, a Londres ou a Nova York de sua época. Vieram, cada dia mais sensíveis, os avanços da sedimentação. Bruges tentou em vão, à medida que a superfície inundada recuava, empurrar ainda mais seus portos avançados para a foz, e seus cais pouco a pouco adormeceram. Decerto essa não foi absolutamente, longe disso, a causa única de seu declínio. Age a física alguma vez sobre o social sem que sua ação seja preparada, ajudada ou permitida por outros fatores que não venham do homem? Mas, no ritmo das ondas causais, esta causa está pelo menos, não poderíamos duvidar disso, entre as mais eficazes.

Ora, a obra de uma sociedade que remodela, segundo suas necessidades, o solo em que vive é, todos intuem isso, um fato eminentemente "histórico". Assim como as vicissitudes de um poderoso núcleo de trocas. Através de um exemplo bem característico da topografia do saber, eis portanto, de um lado, um ponto de

sobreposição onde a aliança de duas disciplinas revela-se indispensável a qualquer tentativa de explicação; de outro, um ponto de passagem onde, depois de constatar um fenômeno e pôr seus efeitos na balança, este é, de certa maneira, definitivamente cedido por uma disciplina à outra. O que se produziu que parecera apelar imperiosamente à intervenção da história? Foi que o humano apareceu.

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem⁴. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça.

Do caráter da história como conhecimento dos homens decorre sua posição específica em relação ao problema da expressão. Será uma “ciência”? ou uma “arte”? Sobre isso nossos bisavós, por volta de 1800, gostavam de dissertar gravemente. Mais tarde, por volta dos anos 1890, banhados em uma atmosfera de positivismo um pouco rudimentar, pôde-se ver especialistas do método indignarem-se com que, nos trabalhos históricos, o público desse importância, para eles excessiva, ao que eles chamavam “forma”. [Arte contra ciência, forma contra fundo:] tantas polêmicas boas para devolver ao saco de processos da escolástica. Não há menos beleza numa equação exata do que numa frase correta. Mas cada ciência tem sua estética de linguagem, que lhe é própria. Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática. Para bem traduzi-los, portanto para bem penetrá-los (pois será que se compreende alguma vez perfeitamente o que não se sabe dizer?), uma grande

4 Sem traír Marc Bloch, creio que podemos situar aqui a nota de rodapé por ele prevista: “Fustel de Coulanges, aula inaugural de 1862, na *Revue de Synthèse Historique*, t.II, 1901, p.243; Michelet, aula da École Normale, 1829, citado por G. Monod, t.I, p.127: ‘Ocupamo-nos ao mesmo tempo do estudo do homem individual, e isso será a filosofia, e do estudo do homem social, e isso será a história.’ Convém acrescentar que Fustel, mais tarde, disse isso numa fórmula mais sintética e carregada, cujo desenvolvimento que acabamos de ler não é senão, em suma, um comentário: ‘A história não é a acumulação dos acontecimentos, de qualquer natureza, que se tenham produzido no passado. Ela é a ciência das sociedades humanas.’ Mas isso talvez seja, veremos adiante, reduzir em excesso, na história, a parte do indivíduo; o homem em sociedade e as sociedades não são duas noções exatamente equivalentes.”

finesse de linguagem, [uma cor correta no tom verbal] são necessárias. Onde calcular é impossível, impõe-se sugerir. Entre a expressão das realidades do mundo físico e a das realidades do espírito humano, o contraste é, em suma, o mesmo que entre a tarefa do operário fresador e a do luthier: ambos trabalham no milímetro; mas o fresador usa instrumentos mecânicos de precisão; o luthier guia-se, antes de tudo, pela sensibilidade do ouvido e dos dedos. Não seria bom nem que o fresador se contentasse com o empirismo do luthier, nem que este pretendesse imitar o fresador. Será possível negar que haja, como o tato das mãos, um das palavras?

[3. O tempo histórico

“Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”. O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade. O número dos segundos, anos ou séculos que um corpo radioativo exige para se transformar em outros corpos é, para a atomística, um dado fundamental. Mas que esta ou aquela dessas metamorfoses tenha ocorrido há mil anos, ontem ou hoje ou que deva se produzir amanhã, sem dúvida tal consideração interessaria ao geólogo, porque a geologia é, à sua maneira, uma disciplina histórica; ela deixa o físico frio como gelo. Nenhum historiador, em contrapartida, se contentará em constatar que César levou oito anos para conquistar a Gália e que foram necessários quinze anos a Lutero para que, do ortodoxo noviço de Erfurt, saísse o reformador de Wittenberg. Importa-lhe muito mais atribuir à conquista da Gália seu exato lugar cronológico nas vicissitudes das sociedades europeias; e, sem absolutamente negar o que uma crise espiritual como a de irmão Martinho continha de eterno, só julgará ter prestado contas disso depois de ter fixado, com precisão, seu momento na curva dos destinos tanto do homem que foi seu herói como da civilização que teve como atmosfera.

Ora, esse tempo verdadeiro é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança. Da antítese desses dois atributos provêm os grandes problemas da pesquisa histórica. Acima de qualquer outro, aquele que questiona até a razão de ser de nossos trabalhos. Sejam dois períodos sucessivos, recortados na sequência ininterrupta das eras. Em que medida — o vínculo que estabelece entre eles o

fluxo da duração prevalecendo ou não sobre a dessemelhança resultante dessa própria duração — devemos considerar o conhecimento do mais antigo como necessário ou supérfluo para a compreensão do mais recente?]

4. O ídolo das origens

[Nunca é mau começar por um *mea culpa*. Naturalmente cara a homens que fazem do passado seu principal tema de estudos de pesquisa, a explicação do mais próximo pelo mais distante dominou nossos estudos às vezes até à hipnose. Sob sua forma mais característica, esse ídolo da tribo dos historiadores tem um nome: é a obsessão das origens. No desenvolvimento do pensamento histórico, teve também seu momento particular de favor.]

Foi Renan, acho, quem escreveu um dia (cito de memória; portanto, receio, inexatamente): “Em todas as coisas humanas, as origens em primeiro lugar são dignas de estudo.” E Sainte-Beuve antes dele: “Espio e observo com⁵ curiosidade aquilo que começa.” A ideia é bem de sua época. A palavra origens também. Às “Origens do cristianismo⁶” corresponderam, um pouco mais tarde, aquelas da França contemporânea⁷. Sem contar os epígonos. Mas a palavra é preocupante, pois equívoca.

Significa simplesmente começo⁸? Isso seria quase claro. Com a ressalva, entretanto, de que, para a maioria das realidades históricas, a própria noção desse ponto inicial permanece singularmente fugaz⁹. Caso de definição, provavelmente. De uma definição que [, infelizmente,] esquece-se muito facilmente de fornecer.

Será que, ao contrário, por origens entende-se as causas? Então não haveria mais outras dificuldades a não ser aquelas que, constantemente e sem dúvida mais ainda nas ciências do homem, são por natureza inerentes às investigações causais.

Mas entre os dois sentidos frequentemente se constitui uma contaminação tão temível que não é em geral muito claramente sentida. Para o vocabulário

5]interesse cl[

6 Lucien Febvre sublinhou.

7 Lucien Febvre substituiu “aquelas” por “origens”, colocou entre aspas “origens da França contemporânea” e sublinhou.

8 Lucien Febvre colocou “começo” entre aspas.

9]De onde fazer partir o cristianismo? Da atmosfera sentimental em que se elaboraram, no mundo mediterrâneo ou iraniano, as religiões da salvação? De Jesus? De Paulo? Ou das gerações que vieram se fixar nas linhas essenciais do dogma?]

corrente, as origens são um começo que explica. Pior ainda: que basta para explicar. Aí mora a ambiguidade; aí mora o perigo.

Haveria outra pesquisa a fazer, das mais interessantes, sobre essa obsessão embriogênica, tão marcada em toda uma família de grandes espíritos. Como não raro acontece — nada sendo mais difícil do que estabelecer entre as diversas ordens de conhecimento uma exata simultaneidade —, as ciências do homem, aqui, se atrassaram em relação às ciências da natureza. Pois estas já se encontravam, por volta da metade do século XIX, dominadas pelo evolucionismo biológico, que supõe ao contrário um progressivo afastamento das formas ancestrais e explica isso, a cada etapa, pelas condições de vida ou de ambiente próprios ao momento. Este gosto apaixonado pelas origens, a filosofia francesa da história, de [Victor] Cousin a Renan, recebeu, acima de tudo, do romantismo alemão. Ora, em seus primeiros passos, este fora contemporâneo de uma fisiologia bem anterior à nossa: a dos pré-reformistas que acreditavam encontrar, ora no esperma, ora no ovo, um resumo da idade adulta. Acrescentem a glorificação do primitivo. Ela havia sido familiar ao século XVIII francês. Porém, herdeiros desse tema, os pensadores da Alemanha romântica, antes de o retransmitir a nossos historiadores seus discípulos, o ornamentaram, por sua vez, com os prestígios de muitas seduções ideológicas novas. Que palavra nossa conseguirá um dia expressar a força desse famoso prefixo germânico *Ur*: *Urmensch*, *Urdichtung*? Tudo inclinava portanto essas gerações a atribuir, nas coisas humanas, uma importância extrema aos fatos do início.

Um outro elemento, entretanto, de natureza bem diferente, também exerceu sua ação. Na história religiosa, o estudo das origens assumiu espontaneamente um lugar preponderante, porque parecia fornecer um critério para o próprio valor das religiões. Designadamente¹⁰ da religião cristã. Bem sei: para alguns neocatólicos, entre os quais, de resto, mais de um não absolutamente católico, a moda atual é zombar dessas preocupações de exegeta. “Não compreendo sua emoção, declarava Barrès a um padre que perdera a fé. As discussões de um punhado de eruditos em torno de algumas palavras hebraicas, o que tem isso a ver com minha sensibilidade? Basta-me a ‘atmosfera das igrejas.’” E Maurras, por sua vez: “Que me importam evangelhos de quatro judeus obscuros?” (“Obscuros” quer dizer, imagino, plebeus; pois, em Mateus, Marcos, Lucas e João, parece difícil não reconhecer, pelo menos, uma certa notoriedade literária.) Esses engraçadinhos ficam tentando nos convencer e nem Pascal nem Bossuet teriam certamente falado assim. Sem dúvida pode-se conceber uma experiência religiosa que nada deva à história. Ao puro deísta, basta uma iluminação interior para crer em Deus. Não para crer no Deus

10]do valor[

dos cristãos. Pois o cristianismo [já mencionei isso,] é, por essência, uma religião histórica: vejam bem, cujos dogmas primordiais se baseiam em acontecimentos. Releiam seu Credo: "Creio em Jesus Cristo ... que foi crucificado sob Pôncio Pilatos ... e ressuscitou dentre os mortos no 3º dia." Também nesse caso os primórdios da fé são seus fundamentos.

Ora, por um contágio sem dúvida inevitável, essas preocupações que, em uma certa forma de análise religiosa, podiam ter sua razão de ser, estenderam-se a outros campos de pesquisa, onde sua legitimidade era muito mais contestável. Aí também uma história, centrada sobre os nascimentos, foi colocada a serviço da apreciação dos valores. Ao escutar as "origens" da França de sua época, o que propunha Taine senão denunciar o erro de uma política oriunda, a seu ver, de uma falsa filosofia do homem? Quer se trate das invasões germânicas ou da conquista normanda [da Inglaterra], o passado só foi empregado tão ativamente para explicar o presente no desígnio do melhor justificar ou condenar. De modo que em muitos casos o demônio das origens foi talvez apenas um avatar desse outro satânico inimigo da verdadeira história: a mania do julgamento.

Voltemos todavia aos estudos cristãos. Uma coisa é, para a inquieta consciência que busca uma regra para si, fixar sua atitude em relação à religião católica, tal como é definida cotidianamente; outra coisa é, para o historiador, explicar o catolicismo do presente como um fato de observação. Indispensável, é claro, a uma correta percepção dos fenômenos religiosos atuais, o conhecimento de seus primórdios não basta para explicá-los. A fim de simplificar o problema, chegamos a renunciar a nos perguntar até que ponto, sob um nome que não mudou, a fé, em sua substância, permaneceu realmente imutável. Por mais intacta que suponhamos uma tradição, faltará sempre apresentar as razões de sua manutenção. Razões humanas, é claro; a hipótese de uma ação providencial escaparia à ciência. A questão, em suma, não é mais saber se Jesus foi crucificado, depois ressuscitado. O que agora se trata de compreender é como é possível que tantos homens ao nosso redor creiam na Crucificação e na Ressurreição. Ora, a fidelidade a uma crença é apenas, com toda evidência, um dos aspectos da vida geral do grupo no qual essa característica se manifesta. Ela se situa no nó onde se misturam um punhado de traços convergentes, seja de estrutura social, seja de mentalidade. Ela coloca, em suma, todo um problema de clima humano. O carvalho nasce da glande. Mas carvalho se torna e permanece apenas ao encontrar condições de ambiente favoráveis, as quais não resultam da embriologia.

A história religiosa foi citada aqui apenas a título de exemplo. A qualquer atividade humana que seu estudo se associe, o mesmo erro sempre espreita o intérprete: confundir uma filiação com uma explicação.

Essa já era, em suma, a ilusão dos antigos etimologistas que pensavam ter dito tudo quando, sob o olhar do sentido atual, apresentavam o mais antigo sentido

conhecido; quando haviam provado, imagino, que "bureau" designou, primitivamente, um pano ou "timbre" um tambor. Como se não fosse mais necessário explicar esse deslizamento. Como se, sobretudo, o papel de uma palavra, na língua, não fosse, assim como seu próprio passado, comandado pelo estado contemporâneo do vocabulário: reflexo, por sua vez, do estado social do momento. "Bureaux", em "bureaux do ministério", supõe uma burocracia. Quando peço "timbres"⁵⁴ no guichê do correio, o emprego que assim faço do termo exigiu, para se estabelecer, junto com a organização lentamente elaborada de um serviço postal, a transformação técnica, que, para grande benefício das trocas entre pensamentos, substituiu a impressão de um lacre pela aposição de uma etiqueta gomada. Ele tornou-se possível apenas porque, especializadas por ofícios, as diferentes acepções da velha palavra se distanciaram demais hoje em dia uma da outra para deixar subsistir o menor risco de confusão entre o *timbre* de minha carta e aquele, por exemplo, de cuja pureza o luthier se gaba em seus instrumentos.

"Origens do regime feudal", diz-se. Onde buscá-las? Alguns responderam "em Roma". Outros "na Germânia". As razões dessas miragens são evidentes. Aqui e ali, certos costumes com efeito existiam — relações de clientela, companheirismo guerreiro, papel da *tenure*⁵⁵ como salário dos serviços — a que as gerações posteriores, contemporâneas, na Europa, das épocas ditas feudais, deviam dar sequência. Não, aliás, sem modificá-los muito. Das duas partes, sobretudo, eram empregadas palavras — tais como "benefício" (*beneficium*) para os latinos, "feudo" para os germanos — das quais essas gerações persistiram em se servir, ainda que lhes conferindo, sem se dar conta, um conteúdo quase inteiramente novo. Pois, para grande desespero dos historiadores, os homens não têm o hábito, a cada vez que mudam de costumes, de mudar de vocabulário. Estas são, certamente, constatações interessantíssimas. Podemos crer que esgotam o problema das causas? O feudalismo europeu, em suas instituições características, não foi um arcaico tecido de sobrevivências. Durante certa fase de nosso passado, ele nasceu de todo um clima social.

O sr. Signobos disse em algum lugar: "Creio que as ideias revolucionárias do século XVIII ... provêm das ideias inglesas do XVII." Queria ele dizer com isso que, tendo lido certos escritos ingleses do século precedente ou sofrido indiretamente sua influência, os publicistas franceses da idade das Luzes adotaram seus princípios políticos? Podemos lhe dar razão. Supondo ao menos que nossos filósofos, por sua vez, nada tenham despejado de original nas fórmulas estrangeiras como

⁵⁴ "Selo" em francês. (N.T.)

⁵⁵ *Tenure*: terra cedida como pagamento de serviços, porém apenas para uso. O concedente retinha os direitos de propriedade. (N.T.)

substância intelectual ou como tonalidade de sentimento. Mas, mesmo assim reduzida, não sem muita arbitrariedade, a um empréstimo, a história desse movimento de pensamento está longe de ser¹¹ esclarecida. Pois sempre restará o problema de saber por que a transmissão se operou na data indicada: nem mais cedo, nem mais tarde. Um contágio supõe duas coisas: gerações de micróbios e, no momento em que a doença se instala, um "terreno".

Em suma, nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento. Isso é verdade para todas as etapas da evolução. Tanto daquela em que vivemos como das outras¹². O provérbio árabe disse antes de nós: "Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais." Por não ter meditado essa sabedoria oriental, o estudo do passado às vezes caiu em descrédito.

5. Passado e presente

[Nos antipodas dos exploradores de origens, situam-se os devotos do imediato. Montesquieu, em uma de suas obras de juventude, fala dessa "cadeia infinita das causas que se multiplicam e combinam de século em século". A crer em certos escritores, a cadeia, em sua extremidade mais próxima de nós, estaria aparentemente bem tênue. Pois eles concebem o conhecimento do que chamam presente como quase absolutamente desligado do passado. A ideia espalhou-se demais para não merecer que busquemos dissecar seus elementos.]

[Convém, primeiramente, observar:] tomada ao pé da letra, ela seria, propriamente, impensável¹³. O que é, com efeito, o presente? No infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre. Mal falei, mal agi e minhas palavras e meus atos naufragam no reino de Memória. São palavras, ao mesmo tempo banais e profundas, do jovem Goethe: não existe presente, apenas um *devenir*, *nichts gegenwärtig, alles vorübergehend*. Condenada a uma eterna transfiguração, uma pretensa ciência do presente se metamorfosearia, a cada momento de seu ser, em ciência do passado.

Já sei: será denunciada¹⁴ como sofismo. Na linguagem corrente, "presente" quer dizer passado recente. Aceitemos [portanto] de agora em diante, sem hesitação, esse emprego um pouco frouxo da palavra. Não que isso não levante, por sua

11]completamente[

12 Lucien Febvre, creio (a rasura não me parece da mão de meu pai), riscou essas duas últimas frases, que figuram no entanto na edição precedente.

13 Este §, assim como os dois seguintes e uma parte do terceiro (até: "ardentes contatos") foram deslocados. A passagem originalmente encontrava-se no 2º do capítulo I.

14]aqui[

vez, sérias dificuldades. À noção de proximidade não apenas falta precisão — de quantos anos se trata? — como ela também nos coloca em presença do mais efêmero dos atributos. Embora o momento atual, no sentido estrito do termo, não seja senão uma perpétua evanescência, a fronteira entre o presente e o passado não se desloca por isso num movimento menos constante. O regime da moeda estável e do padrão-ouro, que, ontem, figurava em todos os manuais de economia política, como a própria norma da atualidade, ainda será presente para o economista de hoje? Ou é a história, que já cheira um pouco a mofo? Por trás desses paralogismos, no entanto, é fácil descobrir um leque de ideias menos inconsistentes, cuja simplicidade, pelo menos aparentemente, seduziu certos espíritos.

Acredita-se poder colocar à parte uma fase de pouca extensão no vasto escoamento do tempo. Relativamente pouco distante para nós, em seu ponto de partida, ela abarca, em seu desfecho, os próprios dias em que vivemos. Nela, nada, nem as características mais marcantes do estado social ou político, nem o aparato material, nem a tonalidade genérica da civilização, nela nada apresenta, ao que parece, diferenças profundas com o mundo onde temos nossos hábitos. Ela parece, em suma, afetada, em relação a nós, por um coeficiente muito forte de "contemporaneidade". Daí a honra ou a tara de não ser confundida com o restante do passado. "A partir de 1830, já não é mais história", dizia-nos um de nossos professores de liceu, que era [muito] velho quando eu era muito jovem: "é política". Não diríamos mais hoje "a partir de 1830" — as Três Gloriosas, por sua vez, envelheceram — nem "é política". Antes, num tom respeitoso: "é sociologia"; ou, com menos consideração, "jornalismo". Muitos porém repetiriam de bom grado: a partir de 1914 ou 1940, não é mais história. Sem, aliás, entenderem-se muito bem sobre os motivos desse ostracismo¹⁵.

Alguns¹⁶, estimando que os fatos mais próximos a nós são, por isso mesmo, rebeldes a qualquer estudo verdadeiramente sereno, desejavam simplesmente poupar à casta *Clio* contatos demasiado ardentes¹⁷. [Assim pensava, imagino, meu velho professor. Isso é, certamente, atribuir-nos um fraco domínio dos nervos. É também esquecer que, a partir do momento em que entram em jogo as ressonâncias sentimentais, o limite entre o atual e o inatual está longe de se ajustar necessariamente pela média matemática de um intervalo de tempo.] Estava tão errado meu bravo diretor do liceu languedociano onde empunhei minhas primeiras armas¹⁸, que advertia-me, com sua voz grossa de capitão de ensino: "Aqui, o século

15 Na primeira versão, a quebra do § encontrava-se antes dessa frase, que no início do § seguinte começava por: "Sem, aliás, concordarem muito bem".

16]— entre os quais se teria colocado evidentemente meu velho professor —[

17 O início desse § assim como os dois precedentes, na primeira versão, situavam-se na segunda divisão do capítulo I.

18]de professor[

XIX, não é muito perigoso¹⁹; quando chegares nas guerras de Religião, sê prudente." Na verdade, quem, uma vez diante de sua mesa de trabalho, não tiver a força de poupar seu cérebro do vírus do momento será bem capaz de destilar suas toxinas até num comentário sobre a *Iliada* ou o *Ramayana*.

Outros cientistas, ao contrário, acham com razão o presente humano perfeitamente suscetível de conhecimento científico. Mas é para reservar seu estudo a disciplinas bem distintas daquela que tem o passado como objeto. Eles analisam: por exemplo, pretendem compreender a economia contemporânea com a ajuda de observações limitadas, no tempo, a algumas décadas. Em suma, consideram a época em que vivem como separada das que a precederam por contrastes vivos demais para trazer em si mesma sua própria explicação. Esta é também a atitude instintiva de muitos curiosos simplistas. A história dos períodos um pouco distantes só os seduz como um inofensivo luxo do espírito. De um lado, um punhado de antiquários, ocupados, por macabra dilação, em desenfaixar os deuses mortos; do outro, sociólogos, economistas, publicistas — os únicos exploradores do vivo...

O curioso é que a ideia desse cisma surgiu bem recentemente²⁰. Os velhos historiadores gregos, um Heródoto, um Tucídides, mais próximos de nós, os verdadeiros mestres de nossos estudos, os ancestrais cujas imagens merecerão eternamente figurar na *cella* da corporação, jamais imaginaram que, para explicar a tarde, bastasse conhecer, no máximo, a manhã²¹. "Aquele que quiser se circunscrever ao presente, ao atual, não compreenderá o atual", escrevia²² Michelet, no início desse belo livro sobre *O povo*, ainda que sentindo os frêmitos, contudo, das febres do século. E Leibniz já colocava, entre os benefícios que esperava da história, "as origens das coisas presentes encontradas nas coisas passadas"; pois, acrescentava, "uma realidade nunca é compreendida melhor do que por suas causas".

Mas desde Leibniz, desde Michelet, um grande fato se produziu: as revoluções sucessivas das técnicas ampliaram desmedidamente o intervalo psicológico entre as gerações. Não sem [alguma] razão, talvez o homem da era da eletricidade e do avião se sinta bem longe de seus ancestrais. De bom grado ele conclui disso, mais imprudentemente, que deixou de por eles ser determinado. Acrescentem o estilo modernista inato a qualquer mentalidade de engenheiro. Para fazer funcionar ou reparar um dínamo, será necessário ter dominado as ideias do velho Volta sobre o galvanismo? Por uma analogia, sem dúvida capenga mas que se impõe esponta-

¹⁹ [mas]

²⁰ As duas primeiras frases desse §, sob uma forma bem diferente, encontravam-se, na primeira redação, antes da passagem sobre a natureza do presente.

²¹ Lucien Febvre preferiu, a essa frase, a da primeira redação: "No entanto, para não explicar ... se colocar."

²²], no século passado.].

neamente a mais de uma inteligência submetida à máquina, vão pensar do mesmo modo que, para compreender os grandes problemas humanos do momento e tentar resolvê-los, de nada serve ter analisado seus antecedentes. Tragados eles também, sem muito se dar conta, por essa atmosfera mecanicista, certos historiadores fazem coro: "Como explicação do presente, a história se reduziria quase ao estudo do período contemporâneo." Assim não temiam escrever, em 1899, dois dentre eles.

[Olhando de perto,] o privilégio de autointeligibilidade assim reconhecido no presente apoia-se numa série de estranhos postulados.

Supõe em primeiro lugar que as condições humanas sofreram, no intervalo de uma ou duas gerações, uma mudança não apenas muito rápida, mas também total: de modo que nenhuma instituição um pouco antiga, nenhuma maneira de se conduzir tradicional, teria escapado às revoluções do laboratório ou da fábrica. Isso é esquecer a força da inércia própria a tantas criações sociais. O homem passa seu tempo a montar mecanismos dos quais permanece em seguida prisioneiro mais ou menos voluntário. Que observador percorrendo nossos campos do Norte não ficou admirado com o estranho desenho das paisagens? A despeito das atenuações que as vicissitudes da propriedade, ao longo das épocas, trouxeram ao esquema primitivo, o espetáculo dessas faixas que, exageradamente estreitas e compridas, cortam o solo arável em um número prodigioso de frações conserva ainda hoje com o que confundir o agrônomo. O desperdício de esforços que acarreta semelhante disposição e os incômodos que impõe aos exploradores não são nada contestáveis. Como explicá-lo? Pelo Código Civil e seus inevitáveis efeitos, responderam publicistas apressados demais. Modifiquem então, acrescentavam, nossas leis sobre a herança e suprimirão todo o mal. Se conhecessem melhor a história, se tivessem também melhor interrogado uma mentalidade camponesa formada por séculos de empirismo, teriam julgado o remédio menos fácil. De fato, essa armadura remonta a origens tão recuadas que nem um cientista, até aqui, conseguiu relatar isso satisfatoriamente;²³ os decifradores da era dos dólmenes provavelmente têm mais responsabilidade quanto a isso do que os legistas do Primeiro Império²⁴. Ao se prolongar aqui o erro sobre a causa, como acontece quase necessariamente na ausência de terapêutica, a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação.

Tem mais. Para que uma sociedade, qualquer que fosse, pudesse ser inteiramente determinada pelo momento logo anterior àquele que vive, não lhe bastaria

²³]c[

²⁴]Ela não deixa de continuar a comandar a via de muitas de nossas comunidades rurais.].

uma estrutura tão perfeitamente adaptável à mudança que ficaria efetivamente desossada. Seria preciso ainda que as trocas entre as gerações operassem apenas, se ousar dizer, em fila indiana, as crianças só tendo contatos com seus ancestrais por intermédio dos pais²⁵.

Ora, isso não é verdade, inclusive em relação a comunicações puramente orais²⁶. [Vejam, por exemplo, nossas aldeias.] Pelo fato de as condições do trabalho manterem ali, praticamente o dia inteiro, o pai e a mãe afastados dos filhos pequenos, estes são educados sobretudo pelos avós. A cada nova formação do espírito, portanto, dá-se um passo atrás que, por cima da geração [eminente] portadora de mudanças, liga os cérebros mais maleáveis aos mais cristalizados. [Daí, acima de tudo, não duvidemos disso, o tradicionalismo inerente a tantas sociedades camponesas. O caso é particularmente claro. E não é único. Exercendo-se o antagonismo natural aos grupos de idade, principalmente, entre grupos limítrofes, mais de uma juventude deveu às aulas dos anciãos pelo menos tanto quanto àquela dos homens maduros.]

Com mais forte razão, o escrito facilita imensamente [entre gerações às vezes muito afastadas,] essas transferências de pensamento que fazem, propriamente, a continuidade de uma civilização. Lutero, Calvino, Loyola: homens de outrora, sem dúvida, homens do século XVI, os quais o historiador, ocupado em compreender e fazer compreender, terá como primeiro dever recolocar em seu meio, banhados pela atmosfera mental de seu tempo, face a problemas de consciência que já não são exatamente os nossos. Ousar-se-á entretanto dizer que para correta compreensão do mundo atual a compreensão da Reforma protestante ou da Reforma católica, afastadas de nós por um intervalo várias vezes centenário, não tem mais importância [do que muitos outros movimentos de ideia ou de sensibilidade, mais próximos, seguramente, no tempo, porém mais efêmeros?]

O erro, em suma, é claro e, sem dúvida, para destruí-lo, basta formulá-lo. Representa-se a corrente da evolução humana como formada por uma série de breves e profundos sobressaltos, dos quais cada um não duraria senão o espaço de algumas vidas. A observação prova, ao contrário, que nesse imenso continuum os grandes abalos são perfeitamente capazes de propagar desde as moléculas mais longínquas até as mais próximas²⁷. O que diríamos de um físico que, contentando-se em enumerar os miríametros, estimasse a ação da Lua sobre nosso globo

25 Todo esse § foi reescrito.

26]Observei em outro lugar; a principal razão do espírito tradicionalista inato a quase todas as sociedades rurais é sem dúvida que as condições de trabalho...[

27]: que por conseguinte, para retomar a expressão de Michelet, o "atual" não é jamais completamente explicável senão pelo remoto; negá-lo equivaleria a cair num erro análogo ao do físico.[

bem mais considerável do que a do Sol? [Não mais na duração do que no céu, a eficácia de uma força não se mede exatamente por sua distância.]

Entre as coisas passadas, enfim, aquelas mesmas — crenças desaparecidas sem deixar o menor traço, formas sociais abortadas, técnicas mortas — que, parece, deixaram de comandar o presente, vamos considerá-las, por esse motivo, inúteis à sua compreensão? Seria esquecer que não existe conhecimento verdadeiro sem uma certa escala de comparação. Sob a condição, é verdade, de que a aproximação diga respeito a realidades ao mesmo tempo diversas e não obstante aparentadas. Não se negará absolutamente que não seja este o caso aqui. Decerto não estimamos mais hoje em dia que, como escrevia Maquiavel, como pensavam Hume ou Bonald, haja no tempo "pelo menos algo de imutável: é o homem". Aprendemos que o homem também mudou muito: em seu espírito e, sem dúvida, até nos mais delicados mecanismos de seu corpo. Como poderia ser de outro modo? Sua alimentação, não menos. É preciso, claro, no entanto, que exista, na natureza humana e nas sociedades humanas, um fundo permanente, sem o que os próprios nomes de homem e de sociedade nada iriam querer dizer. Portanto, acreditamos compreender estes homens estudando-os apenas em suas reações diante das circunstâncias particulares de um momento? Mesmo para o que eles são nesse momento, a experiência será insuficiente. Muitas virtualidades provisoriamente pouco aparentes, mas que, a cada instante, podem despertar, muitos motores, mais ou menos inconscientes, das atitudes individuais ou coletivas permanecerão na sombra. Uma experiência única é sempre impotente para discriminar seus próprios fatores: por conseguinte, para fornecer sua própria interpretação²⁸.

[Do mesmo modo, essa solidariedade das épocas tem tanta força que entre elas os vínculos de inteligibilidade são verdadeiramente de sentido duplo. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.] Já contei em outro lugar o episódio: eu estava acompanhando, em Estocolmo, Henri Pirenne. Mal chegamos, ele me diz: "O que vamos ver primeiro? Parece que há uma prefeitura nova em folha. Começemos por ela." Depois, como se quisesse prevenir um espanto, acrescentou: "Se eu fosse antiquário, só teria olhos para as coisas velhas."²⁹ Mas sou um historiador. É por isso que amo a vida." Essa faculdade

28 Pode-se considerar que esse novo § substitui uma passagem bem mais curta da primeira redação: "O presente e o passado se interpenetram. A tal ponto que seus elos, quanto à prática do ofício de historiador, são de sentido duplo. Se, para quem quer compreender mesmo o presente, a ignorância do passado deve ser funesta, a recíproca — embora não se esteja sempre tão nitidamente alertado — não é menos verdadeira."

29]Mas não sou um antiquário.[

de apreensão do que é vivo, eis justamente, com efeito, a qualidade mestra do historiador. Não nos deixemos enganar por certa frieza de estilo³⁰, os maiores entre nós a possufram todos.³¹ Fustel ou Maitland à sua maneira, que era mais austero, não menos que Michelet. E talvez ela seja, em seu princípio, um dom das fadas, que ninguém pode pretender adquirir, se não o trouxe do berço. Nem por isso ela deixa de precisar ser constantemente exercitada e desenvolvida. Como, senão, assim como o próprio Pirenne, por um contato perpétuo com o hoje?

Pois o frêmito da vida humana, que exige um duríssimo esforço de imaginação para ser restituído aos velhos textos, é [aqui] diretamente perceptível a nossos sentidos³². Li muitas vezes, narrei frequentemente, relatos de guerras e de batalhas. Conhecia eu verdadeiramente, no sentido pleno do verbo conhecer, conhecia por dentro, antes de ter eu mesmo experimentado a atroz náusea, o que são, para um exército, o cerco, para um povo, a derrota? Antes de ter eu mesmo, durante o verão e o outono de 1918, respirado a alegria da vitória — na expectativa, e decerto espero, de com ela encher uma segunda vez meus pulmões, mas o perfume, ai de mim, não será mais completamente o mesmo —, sabia eu verdadeiramente o que encerra essa bela palavra? Na verdade, conscientemente ou não, é sempre a nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir³³ o passado: os próprios nomes que usamos a fim de caracterizar os estados de alma desaparecidos, as formas sociais evanescidas, que sentido teriam para nós se não houvéssimos antes visto homens viverem? Vale mais [cem vezes] substituir essa impregnação instintiva por uma observação voluntária e controlada. Um grande matemático não será menos grande, suponho, por haver atravessado de olhos fechados o mundo onde vive. Mas o erudito que não tem o gosto de olhar a seu redor nem os homens, nem as coisas, nem os acontecimentos, [ele] merecerá talvez, como dizia Pirenne, o título de um útil antiquário. E agirá sensatamente renunciando ao de historiador.

Além de tudo, a educação da sensibilidade histórica nem sempre está sozinha em questão. Ocorre de, em uma linha³⁴ dada, o conhecimento do presente ser diretamente ainda mais importante para a compreensão do passado.

Com efeito, seria um erro grave acreditar que a ordem adotada pelos historiadores em suas investigações deva necessariamente modelar-se por aquela dos acontecimentos. Livres para em seguida restituir à história seu movimento verda-

30 |verdadeiro|

31 |sob formas diversas|

32 |e nosso espírito|

33 |, e imaginar|

34 |de estudos|

deiro, eles frequentemente têm proveito em começar por lê-la, como dizia Maitland, “às avessas”³⁵. Pois a *démarche* natural de qualquer pesquisa é ir do mais ou do menos mal conhecido ao mais obscuro³⁶. Sem dúvida, falta, e muito, para que a luz dos documentos se faça regularmente mais viva à medida que percorremos o fio das eras. Somos incomparavelmente menos informados sobre o século X de nossa era, por exemplo, do que sobre a época de César ou de Augusto. Na maioria dos casos, os períodos mais próximos não coincidem menos nesse aspecto com as zonas de clareza relativa. Acrescentem que, ao proceder, mecanicamente, de trás para frente, corre-se sempre o risco de perder tempo na busca das origens ou das causas de fenômenos que, à luz da experiência, irão revelar-se, talvez, imaginários. Por ter se omitido de praticar, ali onde se impunha, um método prudentemente regressivo, os mais ilustres dentre nós às vezes se entregaram a estranhos erros. Fustel de Coulanges debruçou-se sobre as “origens” de instituições feudais das quais não formava, receio, senão uma imagem confusíssima e [sobre as premissas] de uma servidão que, mal instruído por descrições de segunda mão, concebia sob cores absolutamente falsas.

Ora, sem dúvida menos excepcionalmente do que se pensa, acontece de, a fim de atingir o dia, ser preciso prosseguir até o presente. Em certas de suas características fundamentais, nossa paisagem rural, já o sabemos, data de épocas extremamente remotas. Mas, para interpretar os raros documentos que nos permitem penetrar nessa brumosa gênese, para formular corretamente os problemas, para até mesmo fazer uma ideia deles, uma primeira condição teve que ser cumprida: observar, analisar a paisagem de hoje. Pois apenas ela dá as perspectivas de conjunto de que era indispensável partir. Não, decerto, que se trate — tendo imobilizado, de uma vez por todas, essa imagem — de impô-la, tal qual, a cada etapa do passado sucessivamente encontrado, da montante à jusante. Aqui como em todo lugar, essa é uma mudança que o historiador quer captar. Mas, no filme por ele considerado, apenas a última película está intacta. Para reconstituir os vestígios quebrados das outras, tem obrigação de, antes, desenrolar a bobina no sentido inverso das seqüências.

[Portanto, não há senão uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos. Como chamá-lo? Já disse por que o antigo nome de história me parece o mais compreensivo, o menos exclusivo, o menos carregado também das comovescentes lembranças de um esforço

35 |a partir do mais recente para chegar ao mais remoto|

36 |, de habituar — para falar como Maitland — os olhos ao crepúsculo antes de mergulhar na noite.|

muito mais que secular; portanto, o melhor. Propondo assim estendê-lo, contrariamente a certos preconceitos, aliás muito menos velhos do que ela, até o conhecimento do presente, não buscamos — será preciso defender-nos? — nenhuma reivindicação corporativa. A vida é muito breve, os conhecimentos a adquirir muito longos para permitir, até para o mais belo gênio, uma experiência total da humanidade. O mundo atual terá sempre seus especialistas, como a idade da pedra ou a egiptologia. A ambos pede-se simplesmente para se lembrarem de que as investigações históricas não sofrem de autarquia. Isolado, nenhum deles jamais compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos; e a única história verdadeira, que só pode ser feita através de ajuda mútua, é a história universal.]

Uma ciência, entretanto, não se define apenas por seu objeto. Seus limites podem ser fixados, também, pela natureza própria de seus métodos. Resta portanto nos perguntarmos se, segundo nos aproximemos ou afastemos do momento presente, as próprias técnicas da investigação não deveriam ser tidas por essencialmente diferentes. Isto é colocar o problema da observação histórica.

Capítulo II

A observação histórica

1. [Características gerais da observação histórica]

[Situemo-nos resolutamente, para começar, no estudo do passado.]

As características mais visíveis da informação histórica [, entendida no sentido restrito e usual do termo,] foram muitas vezes descritas. O historiador, por definição, está na impossibilidade de ele próprio constatar os fatos que estuda. Nenhum egiptólogo viu Ramsés; nenhum especialista das guerras napoleônicas ouviu o canhão de Austerlitz. Das eras que nos precederam, só poderíamos [portanto] falar segundo testemunhas. Estamos, a esse respeito, na situação do investigador que se esforça para reconstruir um crime ao qual não assistiu; do físico, que, retido no quarto pela gripe, só conhecesse os resultados de suas experiências graças aos relatórios de um funcionário de laboratório. Em suma, em contraste com o conhecimento do presente, o do passado seria necessariamente "indireto".

Que haja nessas observações uma¹ parte de verdade, ninguém pensará em negá-lo. Elas exigem, no entanto, serem sensivelmente nuançadas.

Um comandante de exército, suponhamos, acaba de obter uma vitória. Imediatamente, começa, de punho próprio, a escrever seu relato. Concebeu o plano de batalha. Dirigiu-a. Graças à mediocre extensão do terreno [(pois, decididos a colocar todos os ornatos em nosso jogo, imaginamos um confronto dos tempos antigos, concentrado num espaço pequeno)], ele pôde ver a refrega quase toda se desenrolar sob seus olhos. Entretanto, não duvidemos: sobre mais de um episódio essencial lhe será forçoso referir-se aos relatórios de seus tenentes². [No que, aliás, ele só fará se conformar, transformado em narrador, ao próprio comportamento que teve, algumas horas mais cedo na ação. Para coordenar a cada momento os movimentos de suas tropas nas vicissitudes do combate, de que informações terá melhor se servido: das imagens mais ou menos confusamente entrevistas através de seu binóculo ou dos relatos que traziam, rédeas soltas, estafetas ou ajudantes de

1]grande[

2], por sua vez, numa larga medida, estabelecid(a)os com a ajuda de informações expedidas por subalternos.[

MILTON SANTOS

A Natureza do Espaço

Técnica e Tempo. Razão e Emoção

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Santos, Milton, 1926-2001

A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1)

Bibliografia.

ISBN 85-314-0713-3

1. Espaço e tempo 2. Geografia 3. Geografia - Filosofia
4. Geografia humana I. Título. II. Série.

02-3478

CDD-910.01

Índices para catálogo sistemático:

1. Espaço e tempo: Geografia: Teoria 910.01
2. Tempo e espaço: Geografia: Teoria 910.01

Se o espaço é, como pretendemos, um resultado da inseparabilidade entre sistemas de objetos e sistemas de ações, devemos causticar, com B. Latour (1991) em seu livro *Nous n'avons jamais été modernes*, o equívoco epistemológico, herdado da modernidade, de pretender trabalhar a partir de conceitos puros. De um lado, estaria Hobbes, fundador da ciência política e das ciências sociais e, de outro lado, encontraríamos Boyle, o grande autor das ciências naturais e exatas. Essa separação entre "um poder científico, representativo das coisas e um poder político, representativo dos sujeitos" é um dos pontos de partida do paradoxo moderno, "com a separação total entre natureza e cultura" (B. Latour, 1991, pp. 46-47). Na realidade, entretanto, insiste Latour (p. 108), não temos necessidade de amarrar nossas teorizações a duas formas puras: de um lado, o objeto e de outro, o sujeito-sociedade, já que "natureza e sociedade não são mais os termos explicativos, mas, ao contrário, requerem uma explicação conjunta" (Latour, 1989, p. 108).

Já que a realização concreta da história não separa o natural e o artificial, o natural e o político, devemos propor um outro modo de ver a realidade, oposto a esse trabalho secular de purificação, fundado em dois pólos distintos. No mundo de hoje, é frequentemente impossível ao homem comum distinguir claramente as obras da natureza e as obras dos homens e indicar onde termina o puramente técnico e onde começa o puramente social. De fato, os objetos técnicos com que diariamente lidamos "não são carne nem peixe", eles são um ente intermediário em que se associam "homens, produtos, utensílios, máquinas, moedas..." (M. Akhrich, 1987, p. 50).

Seguindo a proposta de Michel Serres, indaga-nos Latour (1991, p. 73) por que, então, em nossa construção epistemológica não preferimos partir dos híbridos, em vez de partir da ideia de conceitos puros? Esta é, também, a posição de Hägerstrand (1989, 1991b, p. 117) quando propõe tratar de forma simultânea o mundo da matéria e o mundo do significado humano.

Quando Simondon se refere ao papel exercido pelo fundo sobre as formas, poderia estar referindo-se à inseparabilidade do sistema de objetos e do sistema de ações, que elegemos como dados centrais de uma definição do espaço geográfico.

Essa mesma ordem de ideias é elaborada por Georges Balandier (1991), quando propõe a exploração e o reconhecimento desse universo atual tão movediço, no qual se inscrevem esses compostos de homens e de técnicas, esses mistos que fazem com que "a definição do social e dos modos de poder seja tão importante quanto o controle das técnicas" (G. Balandier, 1991, p. 9). Daí porque, já sugeria M. Godelier, nos anos 60 (1966, pp. 254-255), "todo sistema e toda estrutura devem ser abordados como realidades "mistas" e contraditórias de objetos e de relações que não podem existir separadamente". Para

ele, os mistos são um conjunto de objetos e de normas. Tais seres interme diários, como os autómatos, não pertencem à arte nem à natureza e se incluem no mundo dos seres acidentais, diverso do mundo dos seres naturais (Ph. Queau, 1987, p. 8).

Esses objetos não têm por si mesmos uma história, nem uma geografia. Tomados isoladamente em sua realidade corpórea, aparecem como portadores de diversas histórias individuais, a começar pela história de sua produção intelectual, fruto da imaginação científica do laboratório ou da imaginação intuitiva da experiência. Mas sua existência histórica depende de sua inserção numa série de eventos - uma ordem vertical - e sua existência geográfica é dada pelas relações sociais a que o objeto se subordina, e que determinam as relações técnicas ou de vizinhança mantidas com outros objetos - uma ordem horizontal. Sua significação é sempre relativa.

Esses "quase-objetos estabilizados" de B. Latour (1991, p. 130) seriam os mesmos "objetos viventes" ("*living objects*") ou "objetos expressando vida" ("*objects expressing life*") de Whitehead (1919, p. 195-196) ou ainda esses "seres inorgânicos organizados" ("*étants inorganiques organisés*") de que fala B. Stiegler (1994, p. 30).

Nossa proposta da noção de forma-conteúdo (Santos, 1978) é, em geografia, o correlato dessa ideia de mistos ou híbridos e, ao mesmo tempo, da ideia de forma "monumental" ("*forme événementielle*") de Diano (1994), noção talvez herdada de Aristóteles. A cada evento, a forma se recria. Assim, a forma-conteúdo não pode ser considerada, apenas, como forma, nem, apenas, como conteúdo. Ela significa que o evento, para se realizar, encaixa-se na forma disponível mais adequada a que se realizem as funções de que é portador. Por outro lado, desde o momento em que o evento se dá, a forma, o objeto que o acolhe ganha uma outra significação, provinda desse encontro. Em termos de significação e de realidade, um não pode ser entendido sem o outro, e, de fato, um não existe sem o outro. Não há como vê-los separadamente.

A ideia de forma-conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Essa ideia também supõe o tratamento analítico do espaço como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações.

UMA NECESSIDADE EPISTEMOLÓGICA: A DISTINÇÃO ENTRE PAISAGEM E ESPAÇO

Paisagem e espaço não são sinónimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima.

A palavra paisagem é frequentemente utilizada em vez da expressão configuração territorial. Esta é o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão. Assim, quando se fala em paisagem, há, também, referência à configuração territorial e, em muitos idiomas, o uso das duas expressões é indiferente.

A paisagem se dá como um conjunto de objetos reais-concretos. Nesse sentido a paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal. O espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. Cada paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico. Já o espaço resulta da intrusão da sociedade nessas formas-objetos. Por isso, esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é, de significação, de valor sistêmico. A paisagem é, pois, um sistema material e, nessa condição, relativamente imutável: o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente.

O espaço, uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria, isto é, cada fração da paisagem.

O espaço é a sociedade, e a paisagem também o é. No entanto, entre espaço e paisagem o acordo não é total, e a busca desse acordo é permanente; essa busca nunca chega a um fim.

A paisagem existe através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual. No espaço, as formas de que se compõe a paisagem preenchem, *no momento atual, uma função atual*, como resposta às necessidades atuais da sociedade. Tais formas nasceram sob diferentes necessidades, emanaram de sociedades sucessivas, mas só as formas mais recentes correspondem a determinações da sociedade atual.

Segundo C. Reboratti (1993, p.17) "a paisagem humana é uma combinação de vários tempos presentes". Na verdade, paisagem e espaço são sempre uma espécie de palimpsesto onde, mediante acumulações e substituições, a ação das diferentes gerações se superpõe. O espaço constitui a matriz sobre a qual as novas ações substituem as ações passadas. É ele, portanto, presente, porque passado e futuro.

Paisagem e espaço participam da condição daquelas coisas com "duplo rosto", a que se refere François Ricci (1974, p. 132). Diante delas, corremos o risco de não distinguir essas duas faces ou de separá-las de tal modo que acabamos por apenas considerar uma só face de cada vez. A operação só pode ser levada a bom termo quando "a face ignorada, mas não abolida, vem se impor, como face escondida sob a face reconhecida".

Tal preocupação já havia sido expressa no primeiro número da revista *Espaces-Temps* (n.º 1, 1975, p. 26) em um artigo intitulado "La Géographie aux Champs", onde o autor (ou autores) pede que sejam

distinguidos "a paisagem percebida, cujo único elemento de unidade é o homem que percebe, e o espaço significativo de um fenómeno". Mas a ideia não parece ter prosperado, seja porque o espaço banal é frequentemente negligenciado (fala-se mais no espaço de um fenómeno do que no espaço de todos os fenómenos), seja porque a herança epistemológica da geografia constitui um obstáculo a um tratamento não dualista do problema⁴². E Pierre George (1974, p. 7) considera essa noção de paisagem, tal como utilizada correntemente, como "uma das ambiguidades da geografia, ciência bifronte, sempre tentada pela pesquisa das fontes da realidade que ela deve estudar"⁴³.

O espaço não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem tivessem uma vida própria, podendo assim explicar-se por si mesmos. Sem dúvida, as formas são importantes. Essa materialidade sobrevive aos modos de produção que lhe deram origem ou aos momentos desses modos de produção. Mas, como lembra Bau-drillard (1973, p. 16), "a única coisa que nos dá conta do real não são as estruturas coerentes da técnica, mas as modalidades de incidência das práticas sobre as técnicas ou, mais exatamente, as modalidades de obstrução das técnicas pelas práticas".

Só por sua presença, os objetos técnicos não têm outro significado senão o paisagístico. Mas eles aí estão também em disponibilidade, à espera de um conteúdo social. Marx já dizia que "a economia política não é a tecnologia" (*Grundrisse*, Caderno M.). Se o homem, por seu trabalho - enquanto produtor, residente ou ocupante ocasional - não transmite vida à coisa, essa vida da qual somente ele é detentor, o objeto permanecerá sempre como tecnologia, e não como economia. Assim como as forças materiais naturais não se tornam produtivas senão pelo trabalho humano, no dizer de Jakubowsky (1971, p. 60), o mesmo se passa com as forças materiais sociais, criadas um dia pelo homem mediante o processo da produção, presente ou passada. Korsch (1967, p. 273, Ap. II) lembra a citação de Marx (nos *Manuscritos Económicos e Filosóficos*) da frase de Pecquer, "que falava da *virtude mágica* da fecundidade comunicada ao elemento morto da matéria pelo trabalho, isto é, pelo homem". Numa perspectiva lógica, a paisagem é já o espaço humano em perspectiva.

Durante a guerra fria, os laboratórios do Pentágono chegaram a cogitar da produção de um engenho, a bomba de nêutrons, capaz de aniquilar a vida humana em uma dada área, mas preservando todas as construções. O Presidente Kennedy afinal renunciou a levar a cabo esse projeto. Senão, o que na

⁴². "Cumpra pois distinguir entre a paisagem percebida, cujo único elemento de unidade é o homem que percebe, e o espaço significativo de um fenómeno, que - interfere, é certo, nos demais espaços mais ou menos superpostos em lugares idênticos, mas sem criar um superespaço sintético qualquer, aquele que os geógrafos reivindicam, aquele que a excursão tradicional pretende estudar. Toda demanda de análise espacial é pois necessariamente invertida; já não se trata de partir de um espaço considerado como em si cujos fenómenos se estudam, mas de fenómenos que criam os seus espaços - eis por que gostaríamos de definir o nosso trabalho coletivo por temas, e não por lugares" ("La géographie aux champs", *Espaces-Temps*, n.º 1, outubro de 1975, p. 26).

⁴³. Para Claude Raffestin (1979, p. 103), não é possível assimilar paisagem e espaço. Para ele, são finalmente duas coisas muito distanciadas uma da outra, dois signos que comunicam mensagens diferentes a uma mesma geoestrutura.

véspera seria ainda o *espaço*, após a temida explosão seria apenas *paisagem*. Não temos melhor imagem para mostrar a diferença entre esses dois conceitos.

Ao nosso ver, a questão a colocar é a da própria natureza do espaço, formado, de um lado, pelo resultado material acumulado das ações humanas através do tempo, e, de outro lado, animado pelas ações atuais que hoje lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade. Paisagem e sociedade são variáveis complementares cuja síntese, sempre por refazer, é dada pelo espaço humano.

Os movimentos da sociedade, atribuindo novas funções às formas geográficas, transformam a organização do espaço, criam novas situações de equilíbrio e ao mesmo tempo novos pontos de partida para um novo movimento. Por adquirirem uma vida, sempre renovada pelo movimento social, as formas - tornadas assim formas-conteúdo - podem participar de uma dialética com a própria sociedade e assim fazer parte da própria evolução do espaço.

O seu caráter de palimpsesto, memória viva de um passado já morto, transforma a paisagem em precioso instrumento de trabalho, pois "essa imagem imobilizada de uma vez por todas" permite rever as etapas do passado numa perspectiva de conjunto. O autor dessas palavras, o historiador Marc Bloch (1974, p. 49-50), é, por assim dizer, um dos criadores dessa geografia retrospectiva da qual F. Braudel (1949) nos dá um modelo definitivo em seu livro *La Méditerranée*.

M. Bloch nos põe em guarda contra o risco de querer impor essa imagem - oferecida pela paisagem - "a cada etapa do passado". O que temos diante de nós são apenas fragmentos materiais de um passado - de sucessivos passados - cuja simples recolagem não nos ajuda em muito. De fato, a paisagem permite apenas supor um passado. Se queremos interpretar cada etapa da evolução social, cumpre-nos retomar a história que esses fragmentos de diferentes idades representam juntamente com a história tal como a sociedade a escreveu de momento em momento. Assim, reconstituímos a história pretérita da paisagem, mas a função da paisagem atual nos será dada por sua confrontação com a sociedade atual.

Enquanto simples materialidade, nenhuma parte da paisagem tem, em si, condições de provocar mudanças no conjunto. Conforme nos indicou Isac Henke (1975, p. 635) "mesmo se todos os componentes da paisagem estão, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente relacionados, uma alteração verificada em uma dada relação não pode 'automaticamente' e 'sem delongas' afetar, na mesma proporção, todas as partes do sistema". Aliás, as mudanças são sempre conjuntas e cada aspecto ou parte é apenas uma peça, um dado, um elemento, no movimento do todo.

A paisagem é história congelada, mas participa da história viva. São as suas formas que realizam, no espaço, as funções sociais. Assim, pode-se falar, com toda legitimidade, de um funcionamento da paisagem, como, aliás, foi proposto por C. A. F. Monteiro (1991). Se o conhecimento, como diz Whitehead (1938, p. 225), "nada mais é que a análise do funcionamento dos funcionamentos", então o conhecimento da

paisagem supõe a inclusão de seu funcionamento no funcionamento global da sociedade. A paisagem é testemunha da sucessão dos meios de trabalho⁴⁴, um resultado histórico acumulado. O espaço humano é a síntese, sempre provisória e sempre renovada, das contradições e da dialética social.⁴⁵ O que nos interessa aqui mais de perto é que isto nos pode oferecer uma solução para o nosso problema epistemológico.

Marx havia sugerido que os fenómenos fossem considerados sob dois aspectos qualitativos, a saber: seja a partir de suas qualidades naturais, seja a partir de suas qualidades específicas. Kusmin (1974, pp. 72-73) retoma essa ideia e considera que, no primeiro caso, são os aspectos mais gerais e abstratos que primam, enquanto, na segunda hipótese, o fenómeno é visto como um elemento ou um componente de um dado sistema, isto é, como um fenómeno sistémico.

Considerada em si mesma, a paisagem é apenas uma abstração, apesar de sua concretude como coisa material. Sua realidade é histórica e lhe advém de sua associação com o espaço social. Lembremos, aqui, a diferença, proposta, com variantes, por diversos autores, entre "existência substancial" e "existência relacional", duas formas complementares e opostas de manifestação da objetividade da natureza. Nessa mesma ordem de ideias, está a distinção feita por Marx e retomada por Kusmin (1974, p. 67) entre qualidades sociais de primeira ordem e qualidades sociais de segunda ordem.

As qualidades sociais de primeira ordem são funcionais e materialmente sistémicas porque, de um lado, refletem certas demandas e estândares sociais e, de outro lado, tem uma forma objetiva compulsória e são, clara e inequivocamente, materializadas em coisas concretas individuais. Em contraste, as qualidades sociais de segunda ordem são sistémicas no sentido próprio da palavra. Elas não são diretamente materializadas em coisas individuais e exprimem as qualidades integrativas do todo social.

Pode-se pensar numa dialética entre a sociedade e o conjunto de formas espaciais, entre a sociedade e a paisagem? Ou a dialética se daria exclusivamente entre sociedade e espaço?

É a sociedade, isto é, o homem, que anima as formas espaciais, atribuindo-lhes um conteúdo, uma vida. Só a vida é passível desse processo infinito que vai do passado ao futuro, só ela tem o poder de tudo transformar amplamente. Tudo o que não retira sua significação desse comércio com o homem, é incapaz de um movimento próprio, não pode participar de nenhum movimento contraditório, de nenhuma dialética.

⁴⁴. "A história nada mais é que a sucessão das várias gerações, cada uma das quais aproveita os materiais, os capitais, as forças de produção que lhe transmitem todas as anteriores, e assim, por um lado, continua em condições completamente mudadas a velha atividade e, por outro, modifica as velhas condições com uma atividade completamente mudada [...]" (Marx, I A 34 - trad. cit., p. 49, em Gyorgy Markus, 1973, nota 40, p. 85).

⁴⁵. A frase de J. J. Goblot serve para definir tanto a marcha da produção quanto a história do espaço humano: "Tudo se passa como se a humanidade, para progredir, devesse a um tempo preservar a aquisição de sua história passada e livrar-se de seu peso: preservar, sob pena de voltar à estaca zero, a aquisição de seu desenvolvimento histórico anterior, romper com tudo o que, nesse desenvolvimento, era natureza e lhe exprimia os limites" (J. J. Goblot, *agosto de 1967, p. 20).

Uma casa vazia ou um terreno baldio, um lago, uma floresta, uma montanha não participam do processo dialético senão porque lhes são atribuídos determinados valores, isto é, quando são transformados em espaço. O simples fato de existirem como formas, isto é, como paisagem, não basta. A forma já utilizada é coisa diferente, pois seu conteúdo é social. Ela se torna espaço, porque forma - conteúdo.

Não existe dialética possível entre formas enquanto formas. Nem, a rigor, entre paisagem e sociedade. A sociedade se geografiza através dessas formas, atribuindo-lhes uma função que, ao longo da história, vai mudando. O espaço é a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais. Mas a contradição principal é entre sociedade e espaço, entre um presente invasor e ubíquo que nunca se realiza completamente, e um presente localizado, que também é passado objetivado nas formas sociais e nas formas geográficas em contradas.

Quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social, formás-conteúdo. isto é, objetos sociais já valorizados aos quais ela (a sociedade) busca oferecer ou impor um novo valor. A ação se dá sobre objetos já agidos, isto é, portadores de ações concluídas mas ainda presentes. Esses objetos da ação são, desse modo, dotados de uma presença humana e por ela qualificados.

A dialética se dá entre ações novas e uma "velha" situação, um presente inconcluso querendo realizar-se sobre um presente perfeito. A paisagem é apenas uma parte da situação. A situação como um todo é definida pela sociedade atual, *enquanto* sociedade e *como* espaço.

Em cada momento, em última análise, a sociedade está agindo sobre ela própria, e jamais sobre a materialidade exclusivamente. A dialética, pois, não é entre sociedade e paisagem, mas entre sociedade e espaço. É vice-versa.

BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Sociologia

**Anthony
GIDDENS**

Membro do King's College, Cambridge

Ms. Luis Fabiano
11/12/86

SOCIOLOGIA

uma breve porém
crítica introdução

Tradução:

Alberto Oliva

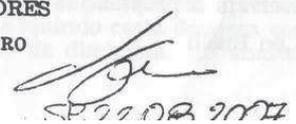
Luis Alberto Cerqueira

Professores da UFRJ

Sociologia I
-2008-
9

ZAHAR EDITORES

RIO DE JANEIRO



11/12/86

Prefácio

Lá pela década passada, importantes mudanças ocorreram na sociologia e nas ciências sociais em geral. Contudo, tais desenvolvimentos quase que só têm sido discutidos em trabalhos que encerram considerável complexidade. Daí não serem facilmente acessíveis a pessoas que careçam de certa familiaridade com a disciplina. Tal fato impeliu-me a escrever este livro com o fito de prover uma introdução à sociologia que contenha reflexões sobre seus desenvolvimentos mais recentes e seja capaz de torná-los acessíveis aos iniciantes. Duas razões me levam a denominar o livro de "introdução crítica". Em primeiro lugar, por mostrar-se crítico de um conjunto de idéias que por longo período se apresentaram como a sabedoria convencional da sociologia. Em segundo lugar, porque penso que a sociologia, entendida da maneira como é exposta nesta obra, liga-se diretamente à crítica social. A sociologia não pode ser um esforço intelectual neutro, indiferente às consequências práticas que suas análises têm sobre aqueles cuja conduta constitui seu objeto de estudo.

Este livro difere de inúmeros modos da maioria dos outros textos introdutórios de sociologia. Ele abrange uma discussão dos problemas básicos da teoria social — o núcleo das preocupações teóricas que a sociologia compartilha com todas as ciências sociais. Não adoto o ponto de vista usual de que tais questões sejam irrelevantes para os que buscam familiarizar-se com a sociologia. Tampouco aceito a idéia igualmente difundida de que tais questões são por demais complexas para que possam ser apreendidas antes que o leitor tenha adquirido certa destreza com relação ao conteúdo empírico da disciplina. Ao analisar

esse conteúdo empírico, ressalto certos aspectos normalmente descuidados em trabalhos introdutórios. Muitas caracterizações da sociologia são escritas tendo em vista fundamentalmente determinada sociedade — aquela em que o autor, ou o público ao qual se dirige, vive. Tentei evitar esse tipo de provincianismo na crença de que uma das principais tarefas do pensamento sociológico consiste em romper a fronteira do familiar. Mas, talvez a principal característica distintiva do livro seja a forte ênfase que concede ao histórico. Podemos ensinar “sociologia” e “história” como se fossem distintos campos de estudo, mas tal postura se me afigura equivocada.

Envidei esforços no sentido de ser conciso e isso envolve algum tipo de sacrifício com relação à abrangência. Não me preocupei em fazer uma cobertura enciclopédica de todos os tópicos que constituem áreas legítimas de interesse sociológico. O leitor que desejar tal abrangência deverá buscá-la alhures.

Cambridge,
outubro de 1981

ANTHONY GIDDENS

inócua: inofensiva

Sociologia: Questões e Problemas

A sociologia é uma disciplina que desfruta de uma reputação curiosamente ambivalente. Por um lado, muitas são as pessoas que a associam ao fomento de rebeliões, como se não passasse de um estímulo à revolta. Mesmo que tenham vaga noção dos tópicos estudados pela sociologia, ainda assim a vinculam à subversão, às estrepitosas exigências feitas por desleixados militantes estudantis. Por outro lado, uma visão muito diferente da sociologia é em geral — talvez mais comumente que a primeira — abraçada por indivíduos que tiveram com ela um contato direto em escolas e universidades. Isso é que faz com que seja um enfadonho e não-instrutivo empreendimento que, longe de impelir os estudantes às barricadas, é capaz de matá-los de tédio. Dentro dessa perspectiva, a sociologia assume a inócua condição de ciência. Mas não com tanta força explicativa quanto as ciências naturais erigidas em modelos pelos sociólogos.

Creio que os que reagiram desse último modo têm certa dose de razão. A sociologia tem sido concebida por muitos de seus divulgadores — até mesmo pela maioria — de tal maneira que tem dado ensejo a que asserções triviais sejam enganosamente veiculadas numa linguagem

pseudocientífica. É equivocada a concepção de que a sociologia pertence ao grupo das ciências naturais e que deva, em razão disso, tentar servilmente imitar seus procedimentos e objetivos. Ao menos em certa medida, seus críticos leigos estão cobertos de razão em se mostrarem céticos quanto às realizações que a sociologia é capaz de produzir quando assim entendida.

Minha intenção neste livro é associar a sociologia ao primeiro tipo de visão, mais que ao segundo. Mas isso não significa que pretenda vincular a sociologia a algum tipo de fúria irracional encarada pela maioria das pessoas como forma de conduta louvável e adequada. Não quero, porém, esposar a concepção de que a sociologia, entendida da maneira pela qual a descrevo, encerra necessariamente um teor subversivo. Em minha opinião, seu caráter subversivo ou crítico não acarreta que ela seja um empreendimento intelectual sem valor. Ao contrário, a sociologia só tem esse caráter porque lida com problemas que se mostram (ou deveriam mostrar-se) prementes para todos nós, problemas que geram as principais controvérsias e conflitos na própria sociedade. Por mais que possa haver estudantes dóceis ou radicais — ou qualquer outro tipo de radical —, existem claras ligações entre os impulsos que os instigam à ação e algum tipo de consciência sociológica. Isso não se dá, ou talvez se dê apenas raramente, porque os sociólogos pregam abertamente a revolta. Ocorre por que o estudo da sociologia, adequadamente entendida, demonstra de modo inequívoco quão prementes são as questões sociais com que nos defrontamos no mundo atual. Todos têm algum tipo de consciência dessas questões, mas o estudo da sociologia favorece a que se lhes dê um enfoque mais agudo. A sociologia não pode permanecer uma disciplina puramente acadêmica, se “acadêmica” significa uma busca desinteressada e distanciada, circunscrita ao âmbito estreito dos muros da universidade.

A sociologia não é uma disciplina similar a um belo presente teórico, a demandar apenas o esforço de desembrulhar seu conteúdo. Como as outras ciências sociais — que podem incluir, entre outras disciplinas, a antropologia, a economia e a história —, a sociologia é uma empreitada intrinsecamente controversa. Até mesmo porque se caracteriza por permanentes disputas acerca de sua própria natureza. Mas isso não constitui fraqueza, apesar

de ter isso parecido a inúmeros “sociólogos” profissionais e a muitas pessoas leigas angustiadas com o fato de existirem numerosas concepções competindo pela maneira adequada de enfocar e analisar o objeto da sociologia. Os que se afligem com a persistência dos embates sociológicos e com a falta de consenso para resolvê-los usualmente caracterizam essa situação como sinal de imaturidade da sociologia. Eles querem que a sociologia se assemelhe a uma ciência natural, gerando um sistema de leis universais supostamente semelhante àqueles que a ciência natural descobriu e validou. No entanto, de acordo com a concepção que aqui delinearei, é um equívoco supor que a sociologia deva ser elaborada à maneira das ciências naturais, ou imaginar que uma ciência natural da sociedade seja possível ou desejável. Outrossim, gostaria de enfatizar que tal afirmação não pretende veicular o ponto de vista segundo o qual os métodos e objetivos das ciências naturais se mostram totalmente irrelevantes para o estudo do comportamento social humano. A sociologia lida com um objeto fatalmente observável, depende da pesquisa empírica e envolve tentativas de formular teorias e generalizações que darão sentido aos fatos. Mas a natureza dos seres humanos não é a mesma dos objetos materiais. O estudo de nosso próprio comportamento, no que se refere a certos aspectos muito importantes, é completamente diferente do estudo dos fenômenos naturais.

O contexto da sociologia

O desenvolvimento da sociologia, assim como suas preocupações atuais, tem de ser apreendido no contexto das mudanças que criaram o mundo moderno. Vivemos numa época de maciça transformação social. No decorrer de apenas dois séculos, tiveram lugar avassaladoras mudanças sociais que, nos dias de hoje, são ainda mais aceleradas. Tais mudanças, que se originaram na Europa Ocidental, fazem-se sentir agora por toda parte. Elas dissolveram totalmente as formas de organização social em que a humanidade viveu durante milhares de anos. Seu núcleo deve ser encontrado nas que têm sido descritas como “as duas grandes revoluções” dos séculos XVIII e XIX que tive-

ram lugar na Europa. A primeira é a Revolução Francesa de 1789, que corresponde não apenas a um conjunto específico de eventos, mas também a um símbolo de transformações políticas de nossa era. Pois a Revolução de 1789 foi muito diferente das rebeliões que a antecederam. De tempos em tempos, os camponeses se rebelavam contra os senhores feudais, mas tentavam apenas afastar certos indivíduos do poder, ou fazer com que os preços ou as taxas fossem reduzidos. Com a Revolução Francesa (a qual podemos associar, com certas reservas, à revolução anticolonial ocorrida na América do Norte em 1776), pela primeira vez na história uma ordem social foi completamente transformada por um movimento conduzido por idéias puramente seculares — liberdade e igualdade universais. E se, mesmo nos dias de hoje, os ideais dos revolucionários raramente são realizados, ao menos eles criaram um clima de mudança política que se tem mostrado uma das forças dinâmicas da história contemporânea. Atualmente, poucos são os Estados cujos governantes não proclamam tratar-se de “democracias”, seja qual for sua compleição política real. Isso é algo totalmente novo na história da humanidade. É claro que existiram outras repúblicas, especialmente as da Grécia e Roma clássicas. Porém, não passaram de casos raros. E nesses casos, os que integravam o corpo de “cidadãos” constituíam uma minoria da população, cuja maioria era composta de escravos ou de pessoas que não desfrutavam das prerrogativas dos grupos restritos que tinham acesso à cidadania.

A segunda “grande revolução” foi a chamada “Revolução Industrial”, que ocorreu na Inglaterra no final do século XVIII e se disseminou, ao longo do século XIX, pela Europa Ocidental e Estados Unidos. As vezes, a Revolução Industrial é apresentada como um conjunto de inovações técnicas: especialmente a utilização do vapor para manufaturar a produção e a introdução de novas formas de maquinaria acionadas por tais fontes de energia. Entretanto, essas invenções técnicas foram apenas parte de um conjunto muito mais amplo de mudanças sociais e econômicas. A transformação mais importante foi a migração em massa da força de trabalho proveniente do campo para os setores do trabalho industrial em constante expansão. Tal processo acabou levando também à mecaniza-

ção da produção agrária, além de promover a expansão das cidades com uma intensidade jamais vista na história. Calcula-se que antes do século XIX, mesmo nas sociedades mais urbanizadas, não mais que 10% da população habitavam as pequenas ou as grandes cidades — e geralmente muito menos na maioria dos Estados e impérios sustentados pela agricultura. Consoante os padrões modernos, virtualmente todas as cidades nas sociedades pré-industriais, mesmo os mais afamados centros cosmopolitas, eram relativamente pequenas. Estimou-se, por exemplo, a população londrina do século XIV em 30 mil habitantes e a de Florença durante o mesmo período em 90 mil. No início do século XIX, a população de Londres já ultrapassara a de qualquer cidade em todos os tempos, alcançando a cifra de cerca de 900 mil (almas). Mas, em 1800, mesmo com tão grande centro metropolitano, apenas uma pequena minoria da população da Inglaterra e País de Gales residia em cidades. Um século depois, quase 40% da população residiam em cidades de 100 mil habitantes ou mais e cerca de 60%, em cidades de 20 mil habitantes ou mais.

QUADRO 1.1 *Porcentagem da população mundial que reside em cidades.*

	Cidades de 20 mil habitantes ou mais	Cidades de 100 mil habitantes ou mais
1800	2,4	1,7
1850	4,3	2,3
1900	9,2	5,5
1950	20,9	13,1
1970	31,2	16,7

FONTE: Kingsley Davis, “The origin and growth of urbanisation in the world”, *American Journal of Sociology*, vol. 61, 1955 (atualizado).

O Quadro 1.1 mostra que a urbanização tem-se expandido dramaticamente em escala mundial, e que isso continua a ocorrer. Todos os países industrializados são muito urbanizados, quaisquer que sejam os critérios que usemos para distinguir a “pequena” e a “grande” cidade

dos centros menos populosos. No entanto, também nos países do Terceiro Mundo se verifica rápida expansão das áreas urbanas. As maiores áreas urbanas do mundo contemporâneo mostram-se imensas, quando as contrastamos com cidades de sociedades anteriores ao século XIX.

Se a industrialização e a urbanização estão no centro das transformações que dissolveram inexoravelmente as formas mais tradicionais de sociedade, devemos mencionar um terceiro fenômeno que lhes está associado. Trata-se do surpreendente aumento da população mundial nos dias de hoje, comparativamente com o passado. Já se estimou que, na época do nascimento de Cristo, a população do mundo provavelmente não chegava a 300 milhões de habitantes. Até o século XVIII, sua totalidade parece ter crescido de maneira bem constante, ainda que lenta; provavelmente, a população do mundo duplicou durante esse período. Desde então tem ocorrido a tão falada "explosão populacional", embora pouco se saiba sobre ela. Atualmente, há quase 4 bilhões de pessoas vivendo no mundo, e esse número tem aumentado de tal modo que, a perdurar tal situação, a população mundial duplicará a cada 40 anos. Embora as conseqüências de tal crescimento populacional para o futuro da espécie humana sejam assustadoras, podendo ser objeto de grande controvérsia, os fatores que subjazem às origens do recente crescimento demográfico são menos controvertidos que os da industrialização ou urbanização. Na maior parte da história da humanidade, houve um equilíbrio geral entre as taxas de natalidade e de mortalidade. Ainda que, em alguns aspectos, se trate de questão complexa, nela se destacam dois fenômenos principais. O primeiro é que, anteriormente aos dois últimos séculos, a média de vida raramente ultrapassava os 35 anos, e em geral era menor. O segundo fator foi a taxa de mortalidade infantil: não era incomum, na Europa medieval e alhures, que até a metade das crianças nascidas em cada ano morresse antes de alcançar a idade adulta. O aumento da expectativa de vida e o dramático decréscimo da taxa de mortalidade infantil — produzidos pelas melhores condições sanitárias e higiênicas e pelo progresso da medicina, que propiciou a cura das principais doenças infecciosas — têm contribuído para esse prodigioso crescimento populacional.

Sociologia: uma definição e algumas considerações preliminares

A sociologia surgiu quando aqueles que se viram envolvidos na série inicial de mudanças ocasionadas pelas "duas grandes revoluções" que tiveram lugar em solo europeu buscaram compreender as condições de sua emergência e suas prováveis conseqüências. Naturalmente, nenhuma área de estudo pode ser exatamente demarcada em termos de suas origens. Podemos prontamente traçar uma linha contínua que vai dos autores de meados do século XVIII aos períodos mais recentes do pensamento social. De fato, a formação da sociologia envolveu um clima ideológico que contribuiu para incrementar ambos os processos revolucionários.

Como deveríamos definir a "sociologia"? Vejamos uma definição trivial. A sociologia diz respeito ao estudo das sociedades humanas. Ora, só podemos formular a noção de sociedade de modo muito geral. Pois sob a categoria geral de "sociedades" desejamos incluir não apenas os países industrializados, mas também os imensos Estados imperiais sustentados pela agricultura (como o Império Romano ou a China tradicional) e, no extremo oposto, as pequenas comunidades tribais que apenas podem abranger um número insignificante de indivíduos.

Uma sociedade é um grupo, ou sistema, de modos institucionalizados de conduta. Falar de formas "institucionalizadas" de conduta social é referir-se a modalidades de crença e comportamento que ocorrem e recorrem — ou, como expressa a terminologia da moderna teoria social, são socialmente reproduzidas — no tempo e no espaço. A linguagem é excelente exemplo de uma forma de atividade institucionalizada, ou instituição, por ser tão fundamental para a vida social. Todos nós falamos línguas que, enquanto indivíduos, nenhum de nós criou, embora possamos utilizar a linguagem de forma criativa. No entanto, muitos outros aspectos da vida social podem ser institucionalizados, ou seja, tornam-se geralmente práticas adotadas que mantêm uma forma reconhecidamente similar ao longo das gerações. Por conseguinte, podemos falar de instituições econômicas, políticas e assim por diante. E devemos assinalar que semelhante uso do conceito de "instituição" difere da maneira em que o termo é freqüen-

temente empregado na linguagem comum, como vago sinônimo de "grupo" ou "coletividade" — como quando, ao falarmos de uma prisão ou hospital, nos referimos a uma "instituição".

Essas considerações servem para mostrar como devemos compreender o termo "sociedade", mas não podemos deixar a questão por resolver. Como objeto de estudo, a "sociedade" é abordada tanto pela sociologia quanto pelas demais ciências sociais. A característica distintiva da sociologia reside no fato de ela concernir principalmente aquelas formas de sociedade que têm emergido na esteira das "duas grandes revoluções": as sociedades industrialmente avançadas. Terei muito a dizer nos capítulos que se seguem a respeito de o que implica a expressão "industrialmente avançadas". Mas não será prejudicial para nossa discussão se propusermos a seguinte definição: a sociologia focaliza principalmente o estudo das instituições das sociedades "avançadas" ou "industrializadas" e as condições de transformação dessas instituições.

Entretanto, quero atribuir ênfase especial ao fato de as sociedades "avançadas" não poderem ser tratadas como se estivessem isoladas do resto do mundo, ou das sociedades que as precederam no tempo — ainda que grande parte dos trabalhos sociológicos tenha sido escrita como se assim fosse. Além disso, é igualmente importante enfatizar que não é possível traçar precisamente linhas divisorias entre a sociologia e outras áreas de estudo. Nem é desejável que possamos fazê-lo. Algumas questões da teoria social, que têm a ver com a maneira pela qual o comportamento e as instituições humanas deveriam ser conceitualizados, são objeto de estudo por parte das ciências sociais como um todo. As diferentes "áreas" de comportamento humano que são abordadas pelas diversas ciências sociais formam uma divisão intelectual do trabalho que só pode ser justificada de maneira muito geral. A antropologia, por exemplo, está nominalmente preocupada com as sociedades "mais simples": as sociedades tribais, as chefias e os Estados sustentados pela agricultura. Tais sociedades, porém, vêm sendo completamente dissolvidas pelas profundas mudanças sociais que têm acometido o mundo ou então em vias de serem incorporadas pelos modernos Estados industriais. O objeto de estudo da economia, para considerarmos outro exemplo, é a produção e a distribui-

ção de bens materiais. Contudo, as instituições econômicas sempre estão, obviamente, associadas a outras instituições nos sistemas sociais, que as influenciam e são por elas influenciadas. Finalmente, a história, como o estudo do contínuo distanciamento entre passado e presente, constitui a fonte material da totalidade das ciências sociais.

Muitos pensadores notáveis associados ao desenvolvimento da sociologia ficaram impressionados com a importância da ciência e da tecnologia para as mudanças que testemunharam. Portanto, ao estabelecerem as metas da sociologia, buscaram, no estudo das questões sociais humanas, conseguir o mesmo êxito obtido pelas ciências naturais ao explicarem o mundo material. A sociologia devia ser uma "ciência natural da sociedade". Augusto Comte (1798-1857), que cunhou o termo "sociologia", formulou essa concepção de modo mais claro e abrangente. Alegou que todas as ciências, inclusive a sociologia, compartilham uma estrutura global de lógica e de método; todas visam descobrir as leis universais que regem os fenômenos particulares com os quais lidam. Comte acreditava que, se descobrirmos as leis que regem a sociedade humana, poderemos forjar nosso próprio destino, do mesmo modo que a ciência nos tem permitido controlar os eventos que fazem parte do mundo natural. Sua famosa fórmula, *Prévoir pour pouvoir* (prever para poder), expressa essa idéia. *VER PARA PREVER*

Desde a época de Comte, a noção de que a sociologia deveria tomar como modelo as ciências naturais tem predominado — embora certamente não tenha deixado de sofrer objeções, sendo também expressa de várias e diferentes maneiras. Emile Durkheim (1858-1917), uma das figuras mais influentes que contribuíram para o desenvolvimento da sociologia no século XX, deu continuidade a alguns aspectos importantes do pensamento de Comte. Segundo ele, a sociologia diz respeito aos "fatos sociais", que podem ser abordados do mesmo modo objetivo que os fatos com que lidam as ciências naturais. Em seu pequeno, mas por demais influente livro *As regras do método sociológico* (1895), Durkheim propôs que os fenômenos sociais deveriam ser tratados como coisas: deveríamos considerar a nós mesmos como se fôssemos objetos que fazem

parte da natureza. Assim sendo, ele acentuou as similaridades entre a sociologia e a ciência natural.

Como mencionei anteriormente, rejeito esse tipo de ponto de vista, ainda que ele tenha sido muito difundido em sociologia. Falar da sociologia, e de outros temas, como a antropologia ou a economia, como "ciências sociais" é enfatizar que elas envolvem o estudo sistemático de um objeto empírico. Tal terminologia não nos confundirá enquanto percebermos que a sociologia e as outras ciências sociais diferem das ciências naturais em dois aspectos essenciais.

(1) Não podemos abordar a sociedade, ou os "fatos sociais", como fazemos com os objetos ou eventos que fazem parte do mundo natural, pois as sociedades só existem na medida em que são criadas e recriadas por nossas próprias ações como seres humanos. No que tange à teoria social, não podemos tratar as atividades humanas como se fossem determinadas por certas causas da mesma forma que os eventos naturais. Temos de compreender o que chamariamos de duplo envolvimento de indivíduos e instituições: criamos a sociedade e ao mesmo tempo somos criados por ela. Já mencionei que as instituições são padrões de atividade social reproduzidos ao longo do tempo e do espaço. Vale a pena refletir por um momento sobre as conseqüências de tal característica. Falar de "reprodução" da conduta social ou dos sistemas sociais é referir-se à repetição de modelos similares de atividade por parte de atores separados no tempo e no espaço. Realmente, é muito importante enfatizar esse aspecto, pois muitas teorias sociais — inclusive a de Durkheim — tendem a pensar em termos de imagens físicas, e tal tendência pode acarretar danosas conseqüências. Os sistemas sociais envolvem padrões de relacionamento entre indivíduos e grupos. Muitos sociólogos concebem tais padrões como as paredes de um edifício ou como o esqueleto de um corpo. Trata-se de uma atitude equivocada, por implicar uma imagem por demais estática e imutável das sociedades, isto é, por não esclarecer que a padronização dos sistemas sociais só existe na medida em que os indivíduos reiteram ativamente formas particulares de conduta em tempos e lugares distintos. Se tivéssemos de usar esse tipo de imagem, deveríamos dizer que os sistemas sociais são como

edifícios que estão sendo constantemente reconstruídos pelos próprios tijolos que os compõem.

(2) A partir do que foi dito, podemos concluir que as implicações práticas da sociologia não são e não podem ser diretamente análogas aos usos tecnológicos da ciência. Os átomos não podem saber o que os cientistas dizem sobre eles, ou mudar de comportamento com base nesse conhecimento. Já com os seres humanos dá-se o contrário. Por conseguinte, a relação entre a sociologia e seu "objeto de estudo" é necessariamente diferente da implicada pelas ciências naturais. Se considerarmos a atividade social como um conjunto mecânico de eventos, determinado pelas leis naturais, não só compreenderemos mal o passado, mas também deixaremos de perceber de que modo a análise sociológica pode contribuir para exercer alguma influência em nosso possível futuro. Como seres humanos, não apenas vivemos na história, mas nossa compreensão da história é uma parte integrante daquilo que a história é e do que pode vir a ser. Eis por que não nos podemos satisfazer com a idéia de Comte do *Prévoir pour pouvoir*, considerada como tecnologia social. Quando se trata de ciências sociais, dirigimo-nos a outros seres humanos, e não a um mundo inerte de objetos. Geralmente, por mostrar que o que a alguns se afigura inevitável ou inquestionável — por se assemelhar a uma lei natural — é, de fato, um produto histórico, a análise sociológica pode desempenhar um papel emancipatório na sociedade humana. Simultaneamente, a análise sociológica mostra sobriedade. Pois, embora o conhecimento possa contribuir de modo importante para se alcançar o poder, com este não se identifica. E nosso conhecimento de história é sempre inseguro e incompleto.

A imaginação sociológica: a sociologia como crítica

Neste livro, afirmo que a prática da sociologia demanda o que C. Wright Mills tão habilmente chamou de "imaginação sociológica" (C. Wright Mills, *The Sociological Imagination*, Harmondsworth, Penguin, 1970. [*A imaginação sociológica*, Rio, Zahar, 1965; 6ª ed., 1982]). Esse termo tem sido tão utilizado que corre o risco de tornar-se trivial, e o próprio Mills usou-o num sentido um tanto vago. Ao mencioná-lo, quero referir-me às várias formas rela-

cionadas de sensibilidade que se mostram indispensáveis à análise sociológica da maneira como a concebo. Só podemos compreender o mundo social a que deram início as sociedades industrializadas contemporâneas — a sociedade atual que se formou primeiramente no Ocidente — mediante um triplice exercício de imaginação. Essas formas da imaginação sociológica envolvem uma sensibilidade histórica, antropológica e crítica.

Seres humanos geneticamente idênticos a nós existem há mais ou menos 500 mil anos. Na medida em que podemos obter algum conhecimento a partir dos resíduos arqueológicos, “civilizações” baseadas na agricultura existem, quando muito, há apenas 10 mil anos. No entanto, esse parece um grande período quando comparado à insignificante duração da história recente, onde predomina o capitalismo industrial. Os historiadores não estão de acordo com relação a quando o capitalismo, como modo de atividade econômica, começou a predominar; mas é difícil sustentar a afirmação de que suas origens possam ser encontradas na Europa antes do século XV ou XVI. O capitalismo industrial, enquanto associação do empreendimento capitalista com a produção mecânica fabril, remonta à última parte do século XVIII, e nessa época só existia em determinadas partes da Grã-Bretanha. Os últimos 100 anos, que presenciaram a expansão do capitalismo industrial em nível mundial, têm, não obstante, causado mudanças sociais mais perturbadoras em suas consequências que qualquer outro período em toda a história anterior da humanidade. Os ocidentais vivem em sociedades que assimilaram o primeiro impacto de tais mudanças. A geração contemporânea está familiarizada com sociedades adaptadas a uma rápida inovação tecnológica, em que a maioria da população vive em cidades grandes ou pequenas, dedica-se a um trabalho industrial e é “cidadã” de Estados-Nações. Entretanto, esse novo mundo social familiar, criado de forma tão rápida e dramática, é único na história da humanidade.

No que se refere à imaginação sociológica, quem analisa hoje em dia as sociedades industrializadas tem, em primeiro lugar, de se esforçar para recuperar nosso próprio passado imediato — o “mundo que perdemos”. Só mediante tal esforço de imaginação, que naturalmente envolve uma consciência histórica, é que podemos compre-

ender como o modo de vida dos que atualmente vivem nas sociedades industrializadas é diferente do das pessoas que viveram num passado relativamente recente. Os fatos brutos, como os que mencionei ao falar da urbanização, nos auxiliam a compreender tal fenômeno. Mas o que é realmente necessário é uma tentativa de reconstrução imaginativa da constituição das formas de vida social que foram, em grande parte, erradicadas. Nesse caso, é impossível fazer uma distinção entre o ofício do sociólogo e a arte do historiador. A Inglaterra setecentista, a sociedade que experimentou pela primeira vez o impacto da Revolução Industrial, era ainda uma sociedade em que os costumes da comunidade local eram mantidos pela penetrante influência da religião. Foi uma sociedade em que podemos constatar uma continuidade com a Grã-Bretanha do século XX, mas onde os contrastes são notáveis. As organizações que hoje em dia são comuns existiam apenas numa forma rudimentar: não apenas fábricas e escritórios, mas escolas, faculdades, hospitais e prisões só se tornaram comuns no século XIX.

De certo modo, naturalmente, essas mudanças na estrutura da vida social são de tipo material. Ao descrever a Revolução Industrial, assim escreveu um historiador:

A tecnologia moderna não apenas produz mais e mais rápido; ela produz objetos que de modo algum poderiam ser produzidos pelos métodos de que dispúnhamos anteriormente. A melhor fiadeira indiana não poderia produzir um fio tão fino e regular como o da fiadeira automática; nenhuma forja do século XVIII poderia produzir chapas de aço tão grandes, lisas e homogêneas como as da fábrica moderna. E, o que é mais importante, a moderna tecnologia tem criado coisas que dificilmente teriam sido concebidas na era pré-industrial: a câmara, o automóvel, o aeroplano, toda a série de inventos eletrônicos (do rádio ao computador), a usina nuclear e assim por diante, quase *ad infinitum* [...]. Isso tem resultado num imenso aumento da produção e variedade de bens e serviços, sendo o bastante para transformar a vida do homem mais que qualquer coisa que ele tenha feito desde a descoberta do fogo: o inglês de 1750 estava mais próximo, em coisas materiais, dos legionários de César do que de seus próprios bisnetos. (David S. Landes, *The Unbound Prometheus*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969, p. 5.)

tecnologia

A escalada e a disseminação da inovação tecnológica constituem inegavelmente uma das características distintivas das atuais sociedades industrializadas. E estão intimamente associadas ao declínio da tradição, o esteio da vida cotidiana na comunidade aldeã local, importante até mesma na vida urbana da era pré-capitalista. A tradição incluía o presente no passado, e implicava uma experiência do tempo distinta da que predomina nas sociedades ocidentais contemporâneas. O dia de cada um não era dividido em "tempo de trabalho" e "tempo livre", como ocorre hoje em dia; e não se separava claramente o "trabalho" das demais atividades, fosse no espaço ou no tempo.

Já me referi à interseção de duas grandes revoluções que se situam na origem das transformações das sociedades da Europa Ocidental. A segunda foi a revolução política, que está associada à origem do Estado-Nação, fenômeno tão significativo para a criação do mundo moderno como o incremento da industrialização. Os que vivem no Ocidente consideram-se "cidadãos" de uma nação particular, e nenhum deles poderia deixar de estar consciente do importante papel que o Estado (governo centralizado e administração local) desempenha em suas vidas. No entanto, o desenvolvimento dos direitos de cidadania, particularmente o sufrágio universal, é relativamente recente. Trata-se do nacionalismo, o sentimento de se pertencer a uma comunidade nacional distinta, separada das outras. Essas se tornaram características da organização "internacional" dos Estados-Nações mas é igualmente importante atentar para o fato de que as relações entre Estados-Nações são fundamentalmente distintas da era moderna.

Hoje em dia, vivemos num sistema mundial que não encontra paralelo nas eras que nos antecederam. As "duas grandes revoluções" têm-se disseminado em escala mundial. O capitalismo industrial baseia-se numa complexa especialização da produção, numa divisão do trabalho em que as relações de troca estão espalhadas pelo mundo inteiro. Consideremos as roupas que estamos vestindo, a sala em que estamos ou a comida que comeremos na próxima refeição. É improvável que nós mesmos tenhamos confeccionado nossas roupas, construído nossas próprias moradias ou cultivado os alimentos que consumimos. Nos países industrializados, estamos acostumados com tal situação, mas, antes do advento do capitalismo industrial,

divisão do trabalho

a divisão do trabalho era muito menos complexa. A maior parte da população satisfazia diretamente quase todas as suas necessidades e, quando não o fazia, utilizava o serviço de outras pessoas de sua comunidade local. Entre tanto, atualmente os produtos são manufaturados e trocados num âmbito mundial, o que demanda uma divisão do trabalho verdadeiramente global. Não apenas muitos dos bens consumidos no Ocidente são produzidos no Oriente, e até certo ponto vice-versa, mas também podemos constatar intrincadas ligações entre processos de produção levados a cabo em lugares distintos. Determinadas partes de um aparelho de tv, por exemplo, podem ser feitas num país e outras partes, alhures; ele pode ser montado noutro lugar e ainda ser vendido noutro país.

Mas não foi somente a expansão das relações econômicas que deu origem a um novo e único sistema mundial. A expansão do capitalismo tem sido acompanhada pela predominância geral do Estado-Nação. Já me referi a algumas características "internas" do Estado-Nação (quero analisá-las mais completamente no Capítulo 7). Contudo, num sentido importante, é enganador falar "do Estado-Nação" pois, a partir de suas origens na Europa, sempre tem havido Estados-Nações que se relacionam ambigualmente, de maneira harmônica ou conflituosa. Hoje em dia, todo o mundo está dividido em diversos Estados-Nações. Não só a emergência dos Estados-Nações na Europa, mas especialmente seu desenvolvimento noutras partes do mundo é, uma vez mais, fenômeno relativamente recente. Durante a maior parte de sua história, a humanidade esteve escassamente disseminada pelo mundo, vivendo em sociedades muito pequenas, caçando animais e coletando vegetais comestíveis. Trata-se das chamadas sociedades de "caçadores e coletores". No decorrer dos últimos 10 milênios, o mundo manteve-se ainda esparsamente habitado, em comparação com a época atual, por pessoas que viviam em sociedades de caça e coleta, pequenas comunidades agrícolas, cidades-Estados ou impérios. Alguns impérios, principalmente o da China, foram muito vastos. Mas eram muito diferentes dos Estados-Nações contemporâneos. Por exemplo, o Governo central chinês na China tradicional, nunca logrou obter um controle muito direto sobre suas várias províncias, especialmente as mais extensas. A maior parte dos que se sujeitavam a

império do Estado

soberania do Estado chinês levava uma vida muito diferente da de seus governantes, com os quais tinha muito pouco em comum no que se refere à cultura ou à língua.

Ademais, embora os vários tipos de sociedades mencionados se relacionem de diversas formas, essas ligações certamente não estavam disseminadas pelo mundo como ocorre atualmente. A observação "Oriente é Oriente e Ocidente é Ocidente e os dois nunca se encontrarão", anterior ao século atual, expressava uma circunstância muito real. Houve contatos esporádicos e um certo comércio intermitente entre a China e a Europa do século XI em diante; mas durante os séculos que se seguiram, a China e o Ocidente habitaram universos separados. Atualmente, tudo isso mudou, não obstante diferenças culturais possam ainda separar Oriente e Ocidente. A China não é mais um império, mas um Estado-Nação, se bem que de grandes dimensões, não só em termos de território, mas também de população. Naturalmente, é também um declarado Estado socialista. Embora os Estados-Nações estejam atualmente disseminados pelo mundo, de maneira alguma têm seguido o modelo "liberal-democrático" que se estabeleceu com mais firmeza na Europa Ocidental.

Se a primeira dimensão da imaginação sociológica envolve o desenvolvimento de uma sensibilidade histórica, a segunda acarreta o aperfeiçoamento de um *insight* antropológico. Fazer tal afirmação é novamente enfatizar a tênue natureza das fronteiras convencionalmente reconhecidas entre as diversas ciências sociais. A obtenção de um sentido histórico de quão recentes e dramáticas são as transformações sociais ocorridas nos dois séculos passados é difícil. Mas talvez seja ainda mais difícil superar a crença, explícita ou implícita, de que os modos de vida que têm sido desenvolvidos no Ocidente são, de alguma forma, superiores ao de outras culturas. Tal crença é encorajada pela ampla disseminação do próprio capitalismo ocidental, o qual acarretou uma série de eventos que desgastou ou destruiu muitas outras culturas com que entrou em contato. Além disso, muitos pensadores sociais têm atribuído forma concreta a essa noção ao tentarem incluir a história humana em esquemas de evolução social nos quais a "evolução" é compreendida em termos da capacidade de diversos tipos de sociedade de controlarem ou dominarem seu meio ambiente material. Inevitavel-

Aparência Simo

mente, a industrialização ocidental parece ser o ápice desses esquemas, visto que inegavelmente ela tem alcançado uma produtividade material imensamente maior que as de quaisquer outras sociedades que a precederam na história.

No entanto, tais esquemas evolucionistas expressam um etnocentrismo que cabe à imaginação sociológica dissipar. Uma concepção etnocêntrica é aquela que adota o ponto de vista de sua própria sociedade ou cultura como padrão de medida para avaliar todas as outras. Sem dúvida, tal atitude está profundamente enraizada na cultura ocidental. E também tem caracterizado muitas outras sociedades. Contudo, no Ocidente a convicção de superioridade tem sido, de certo modo, uma expressão, bem como uma justificação, da acerbada dominação sobre outras maneiras de viver por parte do capitalismo industrial. Porém, não devemos confundir o poder econômico e militar das sociedades ocidentais, que lhes tem permitido assumir uma posição preeminente no mundo, com o ápice de um esquema evolutivo. A valorização da produtividade material, tão pronunciada no Ocidente moderno, é em si mesma uma atitude especificamente anômala, quando comparada com outras culturas.

A dimensão antropológica da imaginação sociológica é importante porque nos permite apreciar a diversidade dos modos de existência humanos que se têm sucedido em nosso mundo. Uma das ironias da era moderna é que o estudo sistemático da diversidade das culturas humanas — "o trabalho de campo antropológico" — surgiu paralelamente à voraz expansão do capitalismo industrial e do militarismo ocidental que acelerava a destruição de tais culturas. No entanto, o aspecto antropológico da imaginação sociológica tem caracterizado as ciências sociais desde seu início, rivalizando com o pensamento evolucionista de caráter etnocêntrico. No *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* (1755), de Jean-Jacques Rousseau, encontramos repetidas vezes a idéia esclarecedora de que, ao nos tornarmos conscientes da desconcertante variedade das sociedades humanas, podemos aprender a compreender melhor a nós mesmos. "O mundo todo", observou Rousseau, está constituído por sociedades "das quais conhecemos apenas os nomes, não obstante ousemos opinar sobre a raça humana!" E em seguida pede-nos para ima-

ginar uma expedição constituída de intrépidos observadores que se mostrem sensíveis à diversidade da experiência humana para descrever as multifacetadas sociedades existentes, acerca das quais conhecemos muito pouco. "Suponhamos", escreve Rousseau, "que esses novos Hércules, ao voltarem de suas memoráveis expedições, ponham-se calmamente a escrever a história natural, moral e política daquilo que viram. Então, veríamos um novo mundo emergir de suas penas e, conseqüentemente, aprenderíamos a conhecer a nós mesmos."

No decorrer do século e meio que se seguiu à publicação do *Discurso* de Rousseau, viajantes, missionários, comerciantes e outros mais realizaram essas viagens. No entanto, seus relatos eram incertos ou parciais, ou assumiam o próprio etnocentrismo que Rousseau pretendia atacar. O trabalho de campo antropológico de tipo sistemático e minucioso só teve início por volta da virada do século XX. Desde essa época, a partir da qual seu campo de estudo diminuiu rapidamente, a antropologia logrou reunir muitas informações a respeito de diferentes culturas. Por um lado, tal informação confirma a unidade da raça humana; não tem fundamento a afirmação de que as pessoas que vivem em sociedades pequenas e "primitivas" são de algum modo geneticamente inferiores às que vivem em "civilizações" supostamente mais avançadas. Não conhecemos sociedades humanas que não possuam formas desenvolvidas de linguagem, e não parece haver correlação entre tipos de sociedade e complexidade linguística. Por outro lado, a moderna pesquisa antropológica também subjaz o amplo espectro de instituições pelas quais os seres humanos podem ordenar suas vidas.

Geralmente, o antropólogo contemporâneo é um cronista do desastre, de culturas devastadas pela destruição militar, assoladas por enfermidades introduzidas pelo contato com o ocidental ou arruinadas pela dissolução de seus costumes tradicionais. Segundo Claude Lévi-Strauss, talvez o mais eminente pensador que se dedica a esse assunto nos dias de hoje, o antropólogo é o "aluno e a testemunha" desses povos em via de extinção. A luta para impedir o contínuo despojamento dos direitos desses povos, ou pelo menos para suavizar-lhes o ajustamento a novos modos de vida quando o seu já se desintegrou, envolve questões urgentes e bastante práticas. No entanto, a impor-

ância de tais lutas não deveria levar-nos a ignorar a importância do trabalho antropológico que foi produzido no decorrer dos últimos 50 anos, pois a partir de tal trabalho podemos manter viva a imagem de formas de vida social que podem estar às vésperas de serem erradicadas para sempre.

Ao combinar esse segundo sentido com o primeiro, o exercício da imaginação sociológica possibilita-nos ultrapassar o acanhado ponto de vista de só pensar em termos do tipo de sociedade que conhecemos de modo imediato. Assim sendo, cada qual é diretamente relevante para a terceira forma de imaginação sociológica que quero assinalar. Ela concerne às possibilidades futuras. Ao criticar a idéia de que a sociologia se assemelha a uma ciência natural, aleguei com veemência que nenhum processo social é regido por leis inalteráveis. Como seres humanos, não estamos condenados a sermos arrastados por forças que sejam tão inevitáveis quanto as leis naturais. Mas isso significa que devemos estar conscientes das *alternativas futuras* que potencialmente se nos apresentam. É nesse terceiro sentido que a imaginação sociológica se une à tarefa da sociologia ao contribuir para a *crítica das formas existentes de sociedade*.

A crítica deve basear-se na análise. Nos capítulos seguintes, iniciarei a discussão de diferentes concepções da natureza das sociedades industrializadas, contrastando-as com interpretações contrárias. Mas as mudanças que tiveram início no Ocidente, como enfatizei anteriormente, não podem ser apreendidas sem se levar em conta as relações entre essas sociedades e o restante do mundo. Em conseqüência, discutirei minuciosamente a importância da formação do sistema mundial contemporâneo, um fenômeno fundamental para se estimarem as futuras potencialidades da organização social humana.

A Escola e a Sala de Aula



Por Florestan Fernandes

Em vista da próxima elaboração da nova lei de diretrizes e bases de educação nacional, é fundamental que se revejam as práticas imperantes em nosso ensino, especialmente no primeiro e segundo graus. Começamos por importar idéias francesas e alemãs, no fim do século passado; tentamos depois, também, “reproduzir” o que nos pareceu ser o ensino primário norte-americano e o enciclopedismo iluminista de segundo grau francês. Em ambas as imitações falhamos. As instituições importadas não podem ser redefinidas, em seu significado, estruturas e funções fora do seu contexto psicossocial e cultural. Empobrecemos as instituições, as práticas que elas engendram e o seu rendimento pedagógico. O meio brasileiro revelou-se muito árido, a mentalidade reinante demasiado tosca – autoritária ao extremo –, reduzindo o professor aos papéis mínimos de transmissor passivo de “saber” importado e os alunos àquilo que os filósofos e os educadores críticos chamaram, negando-a, a célebre “página em branco”. Em alguns estados e em certas cidades, conseguiu-se um padrão de qualidade sofrível, mas às custas de uma relação repressiva entre professores e alunos que deformava ambos. Afastava-se a sala de aula do núcleo de grande experiência pedagógica. Aproximava-se a escola mais das instituições punitivas e carcerárias, que do cerne elementar de uma pedagogia do aprender fazendo. No grupo escolar em que estudei, por três anos, antes do fim da década de 30, a vice-diretora ficou uma vez com a orelha de um aluno nas próprias mãos. Não previra que suas unhas compridas faziam um corte de navalha... Em outros lugares, nem essa violência repressiva de uma escolarização pobre, autoritária e fundada em uma hierarquia de idade e de classe devastadora, mas só o crescimento da ignorância e da brutalidade que privava as gerações ascendentes da aprendizagem sistemática.

Ocorreram mudanças. Mas foram poucas. O que esperar do ensino em uma sociedade na qual a imensa maioria era excluída da educação escolarizada, na qual a mãe de um aluno procura o diretor, como fez dona Maria Fernandes, para recomendar: “Senhor, faça dele um homem e castigue-o como se fosse o seu pai”? depois de mais de cinquenta anos, as coisas se alteraram. Mas a “revolução na escola e pela escola” ficou nas utopias dos pioneiros da escola nova e dos pedagogos que os sucederam. A escola – e por meio dela a sala de aula – continuaram presas a uma concepção predatória da pessoa que é mandada. A burocratização criou ardis e abismos imprevisíveis e permanecemos com a carência de uma filosofia de educação democrática, que floresça de baixo para cima (da sala de aula para a escola e desta para a sociedade e para as terríveis “autoridades do ensino”), e de dentro para fora (da sala de aula e da escola para a comunidade e para a sociedade civil como um todo).

O importante, hoje, não é o que a nova lei poderá fazer para acabar com os vestígios de uma pedagogia às avessas, pervertida. É o que ela poderá ser para gerar, a partir de nossos dias, uma educação escolarizada fincada na escola e nucleada na sala de aula. Não basta remover os “excessos” de centralização, que substituem a relação pedagógica pela relação de poder. É preciso construir uma escola auto-suficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos. Conferir à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum crucis* da prática escolar humanizada, de liberação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos, de integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar e de transformação do meio social ambiente.

A nossa pedagogia ficou presa ao pseudolegalismo de uma educação subcapitalista. A lei deu continuidade à dominação férrea das elites dos senhores de escravos – mais tarde, dos fazendeiros burgueses, dos comerciantes dos grandes negócios de exportação... Ora, essa não é a função necessária da lei. A hegemonia pré-burguesa na escola passou pela instrumentalização dos bacharéis, pela burocratização que chegou até a incluir o presidente da República na nomeação de “reitores eleitos” (Safa!) e pela redução dos docentes à condição de servos do poder, de agentes da dominação de classe verdadeiramente cega dos de cima.

A lei, se a sociedade civil se civiliza e se democratiza, tem por fim concorrer para a extinção do servilismo, dos privilégios e do clientelismo bárbaro, que não reconhece nem respeita limites. Até o voto converteu-se, em muitos lugares, em mercadoria! O “dono” do poder compra o voto e com ele elabora a democracia à sua imagem.

Por isso, a sala de aula fica na raiz da revolução social democrática: ou ela forma o homem livre ou ficaremos entregues, de forma mistificadora, a um antigo regime que possui artes para readaptar-se continuamente às transformações da economia, da sociedade e da cultura. Dissociar a sala de aula de seu empobrecimento e deterioração brutais é a saída para gerar a escola de novo tipo que, por sua vez, desencadeará e aprofundará a renovação de mentalidade que carecem os de baixo e os de cima.

Deu-se muita importância ao tope, aos organismos do aparato do Estado (o ministério e as secretarias de educação; os conselhos federal e estaduais de educação etc.), ignorando-se que esse Estado se punha a serviço de causas estreitas, mais empenhado na “defesa da ordem” (e dos privilégios que ela atribuiu a ralas minorias), que com a educação. Devemos dar um giro de 360 graus e situarmos o foco vital onde ele deverá estar: na sala de aula, nas relações entre professores e alunos e no influxo que tal situação provocará sobre a transformação da sociedade para a escola (e vice-versa).

Fonte: Jornal de Brasília, de 23/03/1989; e reproduzido em “O desafio educacional”, Florestan Fernandes. São Paulo: Cortez e Editora Autores Associados, 1989, pp. 22-24.

O ensino de Filosofia em escolas do campo

Carlos Antonio Bonamigo¹

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo
K. Marx, F. Engels.

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão sobre o ensino de Filosofia em escolas do campo. Historicamente, a Filosofia caracterizou-se por construir racionalidades, explicações, discursos, compreensões sobre o universo, o mundo, as coisas, a vida, o ser humano e tudo o que o envolve, utilizando-se como método predominante da reflexão filosófica. Em sua trajetória histórica, instituiu uma forma crítica de pensar e refletir. Ao mesmo tempo, não poucas vezes, ao relacionar-se com determinações sociais e históricas, acabou por negar esse seu caráter originário. Sem perder de vista essa “natureza” contraditória, a Filosofia pode se constituir numa forma de compreensão da realidade social em geral e camponesa em especial, e, ao mesmo tempo, potencializar ações de rupturas e transformações em direção a uma nova organização social. Cabe aos sujeitos sociais do campo [juntamente com os demais], por meio de conteúdos e metodologias adequados e específicos, apropriarem-se do pen-

¹ Licenciado em Filosofia e Doutor em Educação pela UFRGS. Professor da Universidade Paranaense – Francisco Beltrão.

samento filosófico e terem em suas mãos mais uma ferramenta para transformar o mundo.

Palavras-chave: filosofia; ensino; escolas do campo.

Introdução

Diante de tantas necessidades materiais e econômicas, históricas e cotidianas, de tantos projetos políticos que exigem implementação e de tantas outras emergências dos tempos contemporâneos presentes no campo e na cidade, o que nos leva a propor o ensino de Filosofia em escolas do campo? A Filosofia não se caracterizou, historicamente, por ser essencialmente especulativa? Não se estaria negando a sua “natureza”?

Além dessas, outras questões podem ser sugeridas: Como surgiu e o que é Filosofia? Qual o método exigido para a sua abordagem tanto no ensino como na aprendizagem? Por que ensinar Filosofia? Qual a finalidade do seu ensino? O que a Filosofia tem a dizer para as escolas do campo, sobretudo às escolas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra? Mais ainda, ao vincular-se a esta especificidade, a Filosofia não estaria perdendo sua universalidade? Não se estaria “instrumentalizando” a disciplina com seus enunciados e pressupostos amplamente aceitos e divulgados?

Essas e muitas outras questões poderiam ser elaboradas ao acerrar-se da temática da Filosofia, do seu ensino em geral e do ensino em escolas do campo em especial, seja pela sua complexidade, profundidade e possibilidades de interpretações teóricas e metodológicas. O que se pretende é tão somente, por meio de alguns questionamentos, percorrer um determinado caminho e realizar uma pequena incursão que possibilite a abertura de um diálogo entre aqueles que se encontram em situação de aprendizes do filosofar.

O surgimento da Filosofia

Referir-se à Filosofia é referir-se ao mundo das representações, ao mundo do conhecimento, uma vez que conhecer é sempre construir determinadas representações intelectuais (imagens, ideias, conceitos) do real, do ser, dos objetos cognoscíveis (Koche, 2000).

O sujeito cognoscente apropria-se intelectualmente da realidade por meio de sua capacidade (consciência/razão), intenção e desejo de interpelar o mundo, a fim de eliminar ou diminuir o seu estranhamento com o que está à sua volta. Ao conhecer, o ser humano imprime sentidos e significados ao real. Ao desvelar e elucidar o mundo, o sujeito do conhecimento traz ao domínio de sua consciência a exterioridade que até então lhe era estranha, desconhecida (Buzzi, 1983).

Não existe, entretanto, uma única forma de acesso e de apropriação intelectual do real. Os resultados das interações entre sujeito-objeto são os mais diversos, dependendo dos critérios e das determinações históricas a que esta relação está submetida. A forma de representar/desvendar/conhecer a realidade está permeada de influências históricas, uma vez que a existência dos sujeitos/objetos do conhecimento não está localizada num universo abstrato. Ao contrário, está fortemente enraizada em seu contexto de produção dessas representações. Os interesses econômicos, políticos, ideológicos, morais, religiosos, até a capacidade de abstração intelectual dos sujeitos e a complexidade dos objetos envolvidos interferem na construção de determinadas ideias das coisas, na forma de captar e construir lógicas específicas do mundo, da sociedade, do universo e do próprio ser humano.

As representações mitológicas, religiosas, científicas e filosóficas, por isso, são resultantes específicas desse complexo de determinações históricas. Ao vincularem-se a um determinado modo de produção e a uma formação social específica, as narrativas mitológicas, historicamente, são reconhecidas como as

primeiras formas de representação do mundo criadas pelo homem. Baseadas em genealogias, rivalidades ou alianças entre os deuses, encontrando recompensas ou castigos por obedecê-los ou não, essas narrativas explicavam a origem, as causas, o conteúdo e as finalidades de todas as coisas pela interferência externa de seres divinos, fantasmagóricos etc.

As narrativas religiosas, por sua vez, baseiam-se em revelações divinas, textos sagrados, concebidos como verdades a partir de sua aceitação pela fé. Apesar de apresentarem argumentos indemonstráveis racional e/ou empiricamente, são aceitos sem questionamentos. Ao contrário dos mitos e das religiões, a ciência, por sua vez, apresenta a sua especificidade em torno de argumentos racionais, demonstrados e comprovados com dados e fontes verificáveis, em geral utilizando-se de experimentações/quantificações, além de outros métodos historicamente aceitos em sua cientificidade.

O conhecimento filosófico, da mesma forma, também estabelece uma determinada especificidade, um olhar singular e uma construção intelectual sustentada em critérios e abordagens próprios. Reconhecida como a primeira revolução epistemológica do pensamento ocidental, a Filosofia surgiu na Grécia em meados do século 7 a.C., pela crise e esgotamento histórico das explicações contidas nas narrativas mitológicas.

De acordo com Chauí (2010), essa ruptura foi possível porque o pensamento filosófico grego diferenciou-se das abordagens anteriores sustentando determinados pressupostos que negavam e desconstruíam as narrativas existentes até então, quais sejam:

- 1) a tendência à racionalidade, ou seja, que o ser humano é dotado de razão e isso o distingue dos demais seres pelo pensamento e pela linguagem. A razão humana é a condição de todo conhecimento verdadeiro e o próprio pensamento deve conhecer as regras, leis e princípios de sua operação e exercício correto;

- 2) a recusa de explicações preestabelecidas, isto é, cada fato exige uma investigação e uma explicação racional de suas causas, conteúdos, consequências;
- 3) a tendência à argumentação, ao debate, à discussão para se chegar a uma resposta às indagações, uma vez que nenhuma solução seja concebida como verdadeira sem ser demonstrada e provada racionalmente, de acordo com os princípios e regras (lógica) do pensamento verdadeiro;
- 4) a capacidade de generalização (capacidade racional de síntese – reunião de várias partes na constituição de um todo), isto é, sob a aparência da diversidade e da diferenciação entre os fenômenos percebidos pelos sentidos, o pensamento encontra as semelhanças e identidades;
- 5) a capacidade de diferenciação (capacidade racional de análise – resolução de um todo em suas partes), ou seja, sob a aparência das semelhanças, a razão é capaz de identificar as diferenças, as contradições.

Por meio desses fundamentos, a Filosofia nascente estabeleceu uma nova forma de representar, desvendar, conhecer, apropriar-se intelectualmente de todas as coisas, inaugurando uma perspectiva inédita até então no pensamento humano.

Além desses pressupostos, a Filosofia grega também construiu-se sustentada em várias ideias que se estabeleceram, historicamente, em fundamentos da racionalidade ocidental (Chauí, 2010):

- a) o conhecimento verdadeiro deve apresentar as leis e os princípios universais e necessários dos objetos conhecidos por meio de provas racionais e lógicas;
- b) a natureza segue uma ordem necessária e universal, operando por meio de leis intrínsecas a ela mesma, insuscetível, portanto, de qualquer interferência externa;
- c) as leis necessárias e universais da natureza podem ser amplamente conhecidas pelo pensamento humano e

Augusto Comte e a “lei dos três estados”, a metafísica aristotélica das quatro causas e do “motor imóvel”, as “provas” da existência de deus de Tomás de Aquino, o fim da história de Hegel, ou a filosofia da história de Agostinho de Hipona (a lista seria infundável), são exemplos dessa característica histórica a-crítica da Filosofia (Chauí, 1981; Comte, 2005; Aristóteles, 2004; Hegel, 1990; Aquino, 1994; Agostinho, 1979). Nesses casos, a pretensão é de instituir uma racionalidade universal, entretanto, quando colocada em relação com as formações sociais que são originárias, perdem esse caráter e demonstram-se explicações metafísicas, abstratas, profundamente ideológicas, enganadoras e justificadoras de uma determinada ordem social.

Desse caráter contraditório da razão, resultante de sua vinculação com a História, ou das relações entre Filosofia e História (Gramsci, 1995), com os modos de produção e formações sociais existentes, decorrem inúmeros questionamentos, inclusive sobre o próprio poder da razão humana de conhecer e orientar o agir individual e social. Nas perspectivas modernas, a partir de meados do século 19, Kierkegaard e Nietzsche inauguraram a concepção irracionalista na Filosofia (Rezende, 2002). Em tempos atuais, chamados de “pós-modernos”, postulam novas e variadas apologias de des-razão (Feyrabend, 2010). Anunciar a incapacidade da razão para conhecer a realidade é o primeiro passo para afirmar e defender a sua eternidade. Por isso, os enunciados irracionalistas podem esconder propósitos e interesses econômicos, políticos, sociais, religiosos de toda ordem.

Nesse sentido, para os tempos contemporâneos, mais do que nunca, seria bom não perder de vista um dos maiores patrimônios do humano: a razão, o pensamento,² a consciência. A

² “O homem nada mais é que um junco, o mais frágil da natureza, mas um junco pensante”, Pascal, Blaise. *Os pensamentos*. Ebooksbrasil, 2005. Disponível em www.ebooksbrasil.com. Acesso em 10 de fevereiro de 2012.

consciência, originária da única matéria capaz de voltar-se para si mesmo e refletir-se, é a única que pode auscultar seus conteúdos, fundamentos, finalidades, acertos, erros, redirecionando, se for preciso, a ação humana e o seu próprio pensamento. Por isso, afirmar o irracionalismo é como diz o dito popular: "jogar o bebê fora junto com a água suja".

Bertolt Brecht (1898-1956), há mais de seis décadas, alertava para determinada representação bem aos moldes das pretensões irracionalistas contemporâneas:

Nunca digam – Isso é natural! Diante dos acontecimentos de cada dia. Numa época em que reina a confusão, em que corre o sangue, em que o arbitrário tem força de lei, em que a humanidade se desumaniza... Não digam nunca: Isso é natural! A fim de que nada passe por ser imutável.

Afirmar que não há alternativas viáveis tanto para o pensamento quanto para as ações políticas em direção ao presente e ao futuro, constitui-se representação da máxima de que tudo é natural, eterno e imutável. Diante de tantas manifestações *em que a humanidade se desumaniza...* essas representações trazem imbricadas a justificativa e a permanência das atuais relações sociais. Por isso, a insistência de Brecht, pronunciada há um bom tempo, permanece tão ou mais atual do que no seu breve tempo de vida... Revigora, nos tempos atuais, em que *reina a confusão, corre o sangue e o arbitrário tem força de lei*, a necessidade de compreensão do atual estágio das coisas e da criação de novas possibilidades de sociabilidade humana.

O método do filosofar: a reflexão

Do exposto nos parágrafos anteriores, pode-se vislumbrar outra característica não menos fundamental da Filosofia, consti-

tuindo-se no seu modo de realizar-se, fazer-se historicamente: a reflexão. A Filosofia, no desejo de encontrar o sentido e o significado dos fenômenos, de encontrar as causas e razões primeiras do ser, de desvelar o conteúdo e as finalidades de todas as coisas, utiliza-se de uma metodologia própria para penetrar no âmago da realidade (Folscheid; Wunenburger, 2006; Chauí, 2010).

O acesso ao desconhecido, ao aparentemente misterioso, se dá pela via do questionamento, da elaboração sistemática de perguntas, de questões direcionadas às múltiplas dimensões do ser. A busca por respostas sempre mais abrangentes desacomoda e desestabiliza aquele que se propõe a romper, alterar, ampliar as suas opiniões, crenças, valores, conhecimentos e práticas. Ampliando, dessa forma, o universo de sua compreensão.

Para alcançar esses propósitos, por meio da reflexão, o pensamento pode voltar-se para si mesmo e questionar-se: Por que eu penso aquilo que eu penso? Por que eu faço aquilo que eu faço? Por que eu falo aquilo que eu falo? Por que eu desejo aquilo que eu desejo? Ao buscar respostas a estes questionamentos, são desvendadas as causas e as razões do pensar, do agir, da linguagem e do querer humanos.

Outro bloco de questões possibilita compreender o conteúdo ou o sentido do pensamento, da linguagem, das ações e do desejo humanos: o que queremos pensar quando pensamos? O que queremos dizer quando falamos? O que queremos fazer quando agimos? O que desejamos quando desejamos?

Por fim, para compreendermos as finalidades e as intenções do agir, do pensar e da linguagem é necessário encontrar as respostas para as seguintes questões: Para que pensamos o que pensamos? Para que dizemos o que dizemos? Para que fazemos o que fazemos? Para que queremos o que queremos?

A Filosofia não se caracteriza, entretanto, por uma reflexão intimista, do pensamento apenas com ele mesmo, limitando-se a um exercício de consciência como pode parecer num primeiro

momento, mas o exercício do pensar se institui tanto na dimensão individual quanto na dimensão social. Tanto num aspecto quanto noutro, a reflexão possibilita a autoconsciência.

O sujeito do pensar (o eu, o nós, os indivíduos, as classes, a sociedade...) pode descobrir-se, conhecer-se, orientar-se pela consciência de suas razões, motivos, conteúdos e finalidades do seu pensar, agir, querer, expressar. Ao mesmo tempo, desvendar, elucidar os sentidos e os significados da existência natural/histórica é próprio daquele que se põe a filosofar, exercitar-se numa busca constante de encontrar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo, percorrendo o árduo caminho da reflexão!

Para melhor apreender o significado da reflexão filosófica, além do já exposto, é importante destacar ainda três características que lhe são muito próprias: a radicalidade, a criticidade e a totalidade (Saviani, 2004; Chauí, 2010). Em relação à radicalidade, é preciso partir do pressuposto de que a realidade manifesta-se em duas dimensões: uma dimensão aparente, visível, superficial, fenomênica, facilmente percebida pelos sentidos e outra numa dimensão essencial, profunda, imperceptível nas impressões primeiras. Para perscrutar o real em sua essencialidade e profundidade é preciso percorrer o caminho do nível aparente ao nível profundo, do pensamento abstrato ao pensamento concreto (Kosik, 2002). Ser radical, nesse sentido, é ir à raiz das questões e dos fenômenos; é não se deixar levar pela superficialidade, pelas aparências, pelo senso comum e pelas mais variadas crenças vazias de sentido e de racionalidade.

A criticidade, por sua vez, como característica da reflexão filosófica e meio de abordar e compreender o ser em sua dimensão concreta, inicia-se pelo exercício da dúvida, de pôr em crise os enunciados, as afirmações, as negações, os juízos e raciocínios; da não aceitação daquilo que está posto e dito, como já vimos anteriormente. Posteriormente, para superar esse momento de negação, é necessário estabelecer critérios fundantes para os

novos juízos e raciocínios elaborados. Dessa forma, a criticidade possibilita a constituição de enunciados consistentes, fortemente sustentados em argumentos demonstráveis, sujeitos à crítica dos discursos e das lógicas oponentes.

“O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”. Esta frase de Marx (2003) em *O método da Economia Política* sinaliza e orienta, acima de tudo, uma forma de como é possível compreender o real em sua dimensão concreta, profunda, essencial. Todos os fenômenos têm sua singularidade, sua identidade própria e nesses aspectos específicos são únicos, inconfundíveis. Entretanto, para compreendê-los em profundidade não é possível concebê-los apenas nessa dimensão particular, isolados, desconexos entre si. Ao contrário, é necessário abordá-los em suas conexões, em suas relações, das mais simples às mais complexas e determinantes.

Dessa forma, se estabelece uma relação dinâmica entre as partes, de mútua interferência, de imbricação dialética na constituição de totalidades. A compreensão verdadeira do ser manifesta-se na compreensão de sua abrangência, de sua totalidade constitutiva, em que o geral manifesta-se no específico e este no universal. Essas relações em que os fenômenos estão inseridos elucidam suas contradições, seus movimentos, suas transformações, suas permanências. Trazer ao nível do pensamento essas determinações é captar/representar o objeto em sua concretude histórica, social, cultural ou natural (Marx, 2003; Kosik, 2002).

Para melhor empreender a tarefa de compreensão crítica, profunda, essencial da realidade, a história da Filosofia é rica em exemplos de inúmeros pensadores, em todas as épocas, desde a maiêutica socrática, a dialética platônica e o realismo aristotélico na antiguidade, passando pela contemplação, pelo diálogo consigo mesmo (solilóquio) de Agostinho e as verdades reveladas de Tomás de Aquino na medievalidade; a dúvida metódica e o método cartesiano, o empirismo de Locke e Hume, o criticismo

kantiano, o materialismo histórico dialético, a fenomenologia de Husserl no período moderno e contemporâneo, além de tantas outras “metodologias” (Rezende, 2002; Locke, 2005; Hume, 2004; Kant, 2008; Lefebvre, 1975).

Sem pretensão de alongar ou de apresentar essas abordagens e suas variantes e possibilidades, apenas sugiro três leituras indicativas clássicas, por isso, muito significativas: *O método da Economia Política* (Marx, 2003, p. 246-263); *Dialética do concreto – mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição* (Kosik, 2002, p. 9-20) e *Concepção dialética da história*³ (Gramsci, 1995, p. 9-30). A sugestão destas leituras parciais não elimina a necessidade de leitura completa dessas e de tantas outras obras que tratam do desenrolar metodológico da Filosofia. O aprofundamento nas leituras exercita o pensamento crítico e nos ajuda a fugir de qualquer dogmatismo, tornando-nos mais reflexivos e abertos à compreensão do pensamento filosófico de todos os tempos e nuances.

Por que ensinar Filosofia em escolas do campo?

Ninguém ensina Filosofia sem antes e durante o processo de ensino⁴, propor-se a aprender Filosofia. Pensar só se aprende pensando, exercitando-se, dedicando-se arduamente. A possibilidade está aberta a todos. Não é tarefa exclusiva de alguns profissionais, como já alertava Gramsci nas primeiras décadas do século 20. A curiosidade como desejo de conhecer, a admiração como paixão fundamental, o sentimento de espanto e de estranhamento diante do real, a angústia como força que move em

³ Nesta obra, o pensador italiano propõe três momentos do método do filósofo: inventariar, criticar e reconstruir conceitos e princípios, objetivando a construção da compreensão profunda da realidade.

⁴ Sobre inúmeras questões que envolvem o ensino de Filosofia ver mais em: (Piovesan, 2002); (Gelamo, 2009).

direção ao mundo e à realidade, a indignação diante da injustiça, a celebração depois da luta, a sensibilidade e a solidariedade pela alteridade... são condições do nascimento da Filosofia, não no sentido temporal, mas na dimensão interior daqueles que se propõem afugentar a indiferença diante do mundo e de tudo o que nele existe (Buzzi, 1983).

Apostamos que há bons motivos que abarcam as subjetividades/alteridades, as razões intelectuais e racionais e os fundamentos éticos e políticos do ensino de Filosofia em geral e nas escolas do campo em especial. Quais seriam então esses motivos, essas razões e esses fundamentos?

Dentre todas as referências que podem ser buscadas no campo filosófico, escolhemos uma que em nossa compreensão dá conta da especificidade do ensino de Filosofia em escolas do campo e que, de uma determinada forma, responde às questões levantadas no parágrafo anterior. Esta referência está na XI Tese de Marx e Engels que, em meados do século 19, para refutarem Feuerbach, afirmaram: “(...) os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo” (2007, p. 111).

De que forma que nesta pequena frase manifestam-se os indicativos para aquilo que buscamos? Inicialmente, de forma geral, no campo das interpretações, o conhecimento filosófico, por meio da razão, da lógica e do pensamento crítico/reflexivo, possibilita uma compreensão abrangente (e aberta) do real em suas múltiplas manifestações e determinações. Mas isso não basta. Era preciso avançar mais...

Para isso, Marx e Engels, ao estabelecerem os pilares do materialismo histórico-dialético, construíram uma abordagem, uma concepção e um método de análise da realidade inédito para a Filosofia até então. Foram capazes de romper com as formas abstratas, metafísicas, idealistas e empiristas de aprender a realidade. Destituíram o caráter idealista da dialética hegeliana e imprimiram historicidade aos conceitos e à própria lógica, ao vin-

cularer o movimento, a contradição, a transformação, a luta e a unidade dos contrários à própria realidade histórica. Ao mesmo tempo, ao vincularem as interpretações e compreensões às determinações históricas, as destituíram de seu caráter pretensamente universalista e acabaram por revelar o caráter profundamente ideológico da maioria das interpretações construídas até então.

Se não bastasse, ao invés de conceberem um sujeito e um objeto do conhecimento abstratamente, ou seja, um sujeito ideal e um objeto empírico – para Marx e Engels tanto a realidade quanto o sujeito do conhecimento são construções resultantes da intervenção prática do ser humano na história. Contrapuseram-se, assim, a toda forma de idealismo subjetivo ou objetivo, a qualquer mecanismo criacionista de espíritos (relativos ou absolutos) na medida em que demonstraram que a História é feita pelos homens/mulheres, não a partir de suas vontades individuais ou ideias subjetivas, mas levada a cabo em situações históricas determinadas, por meio da práxis.⁵

O enunciado da XI Tese estabelece a unidade dialética entre teoria e prática, entre compreensão e transformação, entre interpretação e mudança. Por isso, não basta interpretar a realidade, é preciso transformá-la. É preciso compreender e explicar o mundo, mas é preciso colocar este mundo a serviço do processo de humanização e constituição humana por meio de um novo projeto histórico. O processo do conhecimento não se dá deslocado da constituição concreta desse sujeito do conhecimento. Esse é o elemento constitutivo da dimensão ético-política da elaboração marxiana.

Nesse sentido, a autoconsciência não é apenas uma questão ideal. A materialidade vivida pelos sujeitos, a partir do processo de trabalho, das relações de produção e das formações sociais históricas, determinam as possibilidades ou não da desalienação e do esclarecimento, tanto do pensamento quanto da realidade

⁵ Sobre estas questões ver mais em *Filosofia da Práxis* (Vázquez, 1986).

existencial dos indivíduos. Por isso, a autoconsciência, a desalienação, o conhecimento verdadeiro, a liberdade... necessitam de substrato real, de concretude histórica para de fato constituir-se um ser humano autêntico entre o pensar e o ser, entre o real e o ideal, e não um ser dicotomizado, parcelizado, alienado e subjugado a uma relação social histórica de domínio do capital sobre o trabalho.

Compreender o processo de trabalho, as relações de produção e as formações sociais contemporâneas, do campo e da cidade, em todas as suas determinações, contradições, movimentos de permanências e mudanças; compreender as formas de manifestações dos fenômenos econômicos, políticos, culturais em suas dimensões gerais e específicas; desvendar as construções ideológicas, irracionistas e alienadoras que permeiam o socio-metabolismo do capital em sua fase profundamente destrutiva (Mészáros, 2002), são ótimos motivos para o ensino de Filosofia em escolas do campo.

A necessidade da negação da subjetividade alienada e inautêntica por meio da “transcendência positiva da autoalienação do trabalho” proposta por Marx e reforçada por Mészáros em *Educação para além do capital* (2008), dá a dimensão e a magnitude da tarefa histórica da classe-que-vive-do-trabalho, em geral, e dos trabalhadores/as do campo, em especial: por um lado, a compreensão profunda do atual estágio das coisas e, por outro, a construção de um novo projeto político-social, isto é, a instituição de uma nova sociabilidade capaz de “negar a negação”, abrindo os caminhos para a efetiva constituição humana, individual e social.

Atualmente, no universo da sociabilidade do capital, agravam-se as dificuldades e o “fardo histórico” torna-se mais pesado ainda pela intensa difusão de discursos e ideologias sutis e dissimulados, pela pressão à adaptação ao ideário e projeto dominantes, pela cooptação exercida pelo Estado e suas instituições

sobre direções e movimentos sociais, sindicais e políticos⁶, pelas políticas compensatórias de inspiração neoliberal, sem falar no abandono das pessoas pelas grandes questões sociais e políticas do país e do mundo, resultantes da miséria intelectual que assola a contemporaneidade, levando movimentos e pessoas a práticas individualistas e solipsistas.

Em relação à construção do projeto político-histórico, é necessário também levar em conta/pensar/relacionar a dinâmica específica dos sujeitos sociais do campo⁷ com suas singularidades socioculturais, suas matrizes formativas, suas diferentes formas de realização do trabalho e racionalidades econômicas, suas relações com a terra (terra de trabalho e não terra de negócio) e com o mercado, além de outros elementos, com as contradições insuperáveis⁸ da totalidade social do capital que se aprofundam cada vez mais, em especial, pelo antagonismo entre capital e trabalho, no campo⁹ e na cidade.

⁶ Ver mais sobre este assunto em Mejía (2003).

⁷ Sobre a singularidade dos sujeitos sociais do campo ver mais em Bonamigo (2007).

⁸ Mézáros (2003, p. 19-20) destaca algumas dessas principais contradições inconcebíveis de superação no interior da lógica do capital: produção e consumo; produção e controle; produção e circulação; competição e monopólio; desenvolvimento e subdesenvolvimento; produção e destruição; dominação estrutural do capital sobre o trabalho e sua dependência insuperável do trabalho vivo; produção de tempo livre e sua negação; expansão do emprego e geração do desemprego; economia e desperdício de recursos materiais e humanos; crescimento da produção e destruição ambiental; tendência globalizadora das empresas transnacionais e restrições exercidas pelos Estados nacionais contra seus rivais, além de outras.

⁹ No campo, de forma geral, nas últimas décadas, manifestam-se essas contradições por meio de novos mecanismos de subordinação e exploração dos camponeses ao capital que passam pela intensificação da mecanização/informatização, utilização de insumos industriais, expansão do crédito rural, expansão das lavouras de monoculturas destinadas à exportação, integração e subordinação dos camponeses às agroindústrias, produção de sementes e animais geneticamente modificados, utilização inadequada dos recursos naturais, expansão das "florestas secas/deserto verde" e avanço do cooperativismo empresarial, resul-

os principais métodos científicos, as ciências humanas e sociais, a neutralidade científica, ciência e ideologia, ciência e ética e por fim: Estética e Cultura, incluindo os seus principais conceitos, concepções estéticas, a arte, a cultura, as teorias em torno da cultura e da arte, os padrões estéticos, cultura e alienação e cultura e emancipação.

A abordagem teórico-metodológica para o ensino de Filosofia deve ocorrer sem doutrinação, dogmatismo ou niilismo, caso contrário, seriam solapadas as características essenciais da própria Filosofia (Jaspers, 1971). O ensino de Filosofia poderá dialogar com as questões do cotidiano, da vida, com o universo dos educandos/as, do país e do mundo, a fim de problematizá-las e investigá-las a partir dos conteúdos estruturantes de cada unidade a ser trabalhada em sala de aula ou em outros ambientes melhor apropriados, sob a perspectiva da pluralidade/síntese filosófica, tomando como referência os textos filosóficos clássicos e seus comentadores.

Uma questão delicada para o ensino de Filosofia é a maneira ou a forma de tratar os conteúdos: temporal ou temática. Cada uma tem aspectos positivos e negativos. O importante é dar historicidade aos conteúdos, mas sem linearidade/formalidade temporal. Ao mesmo tempo, os temas não podem ser tratados em si mesmos, como se fossem ideias surgidas delas por elas mesmas e apenas recitadas aos moldes de "provérbios chineses".

Inúmeras estratégias podem ser utilizadas no desenvolvimento das aulas. As sugestões aqui arroladas não esgotam a criatividade e as particularidades locais de cada ambiente de estudo e dos sujeitos sociais envolvidos: antes da leitura dos textos filosóficos, é interessante sempre contextualizá-los historicamente; disciplinar-se para compreender e interpretar os textos; incentivar a atitude e a reflexão filosófica, por meio de perguntas, problematizações, questionamentos, realizando seminários e trabalhos em grupos; exercitar, recomendar e incentivar a leitura de textos

filosóficos; organizar um conjunto de referência de leituras de textos filosóficos – constituir bibliotecas; permear os textos filosóficos (leituras aprofundadas) com textos de comentadores e/ou didáticos; extrair as noções principais dos temas estudados, as suas implicações, relações e contradições; realizar debates filosóficos sobre as diversas temáticas; implementar dinâmicas que aprofundem a reflexão sobre os temas abordados; incluir filmes, músicas, poesias, fotos que favoreçam a interpretação dos temas em estudo e incentivar e exercitar a escrita e a elaboração de textos interpretativos e argumentativos relacionados às diversas temáticas filosóficas.

Durante a preparação das aulas, os educadores podem adequar as metodologias específicas aos conteúdos que serão trabalhados, possibilitando uma melhor compreensão, interpretação e interiorização por parte dos educandos. Exercitando as reflexões e indagações todos podem adquirir novos conhecimentos sobre Ciência, Religião, Filosofia, Cultura, Política, enfim, sobre a realidade em suas múltiplas dimensões, contribuindo na construção de ações conscientes e transformadoras.

Considerações finais

O ensino de filosofia em escolas do campo, pelas complexas contradições existentes no universo de sociabilidade do capital, torna-se uma exigência e um grande desafio: o desafio e a exigência de compreensão e explicação dessa realidade e a construção e elaboração de um novo projeto histórico capaz de potencializar a realização da humanidade.

A Filosofia, compreendida como um conhecimento racional, lógico e sistemático, como uma atitude e reflexão crítica, radical e total capaz de elucidar os fundamentos, os conteúdos e as finalidades do pensar, do querer, da linguagem e do agir individual e social, pode constituir-se num instrumental determinante

aos sujeitos sociais do campo na luta pela desmistificação, desideologização e desalienação intelectual e prática dos indivíduos e da sociedade.

Os conteúdos e as metodologias devem se subordinar aos significados buscados e impressos pelos educandos/educadores/Movimento em sua realidade específica, combinada com as interações e relações com a totalidade social mais ampla, utilizando-se dos aprendizados acumulados pela classe trabalhadora ao longo de suas lutas históricas, suas teorias, seus programas políticos, sua arte e sua cultura.

Espero que as ideias brevemente apresentadas neste texto possam suscitar nos leitores/as um desejo ainda mais forte pelo estudo, ensino e aprendizagem da Filosofia!

Referências

- AGOSTINHO, S. *Confissões de magistro*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- AQUINO, S. T. *Suma de teologia*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristãos, 1994.
- ARISTÓTELES. *Poética, organon, política, constituição de Atenas*. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- BONAMIGO, C. A. *Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo*. Porto alegre: UFRGS, 2007. (Tese de Doutorado).
- BUZZI, A. R. *Introdução ao pensar*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CHAUI, M. *O que é ideologia*. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- _____. *Convite à filosofia*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- COMTE, A. *Catecismo positivista*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- FEYERABEND, P. *Adeus à razão*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J. J. *Metodologia filosófica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- GELAMO, R. P. *O ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- JASPERS, K. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- HEGEL, G. W. F. *A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história*. São Paulo: Moraes, 1990.
- HUME, D. *Investigação acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- KANT, I. *Immanuel Kant: textos seletos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KOCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MEJÍA, M. R. *Transformação social: educação popular e movimentos sociais no fim do século*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____. *O século 21: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PASCAL, Blaise. *Os pensamentos*. Ebooksbrasil, 2005. Disponível em www.ebooksbrasil.com. Acesso em 10 fev. 2012.
- PLATÃO. *A república*. São Paulo: Edipro, 1994.
- PIOVESAN, A. et. al. (orgs.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- REZENDE, A. (org.). *Curso de Filosofia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas, 2004.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Célia Regina Vendramini e Bernardete Wrublevski Aued
(Organizadoras)

**TEMAS E PROBLEMAS NO ENSINO
EM ESCOLAS DO CAMPO**

1ª edição
Editora Outras Expressões
São Paulo – 2012

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE HISTÓRIA: possibilidades de formação

Ramofly Bicalho dos Santos*

Resumo

Nosso objetivo é refletir sobre o ensino de História e a educação do campo atrelada aos fatores culturais, políticos e sociais que influenciam as diferentes etapas e processos históricos de produção dos saberes, resgatando a formação docente e as transformações atuais da educação, como possibilidades de expressão da gestão democrática e emancipatória. O ensino de História, na perspectiva da reconstrução de valores, constitui-se em mecanismo para fazer emergir os sonhos e as esperanças dos trabalhadores rurais, num projeto coerente com a realidade de vida desses sujeitos que valorizam a escola como local de construção da cidadania plena, contrária às ações reprodutivistas e produtoras de desigualdades. A escola envolvida na luta pela inclusão social e a defesa dos direitos humanos. Que busque a igualdade, o direito à terra e saiba lidar com a diferença. Dessa forma, a produção escrita e oral dos professores de história buscará evidências nos processos de formação, nas experiências educativas, nas diferentes possibilidades de olhar a realidade e de pensar a si mesmo como protagonista de suas histórias individuais e coletivas, problematizando a realidade do campo, o ensino de História e organizando as inúmeras possibilidades do pensamento crítico, através de constante troca e produção dos diversos saberes. Nossa intenção é mostrar que o ensino de História e a luta por uma educação do campo passa pelo enfrentamento das cercas impostas pela escola tradicional, com projetos autoritários e deslocados da realidade do campo. Essas cercas, quando derrubadas, simbolizam respeito, organização e valorização dos movimentos sociais.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação do Campo. Movimentos Sociais.

Introdução

É fundamental conhecermos os princípios desenvolvidos pelos movimentos sociais¹ no que toca à luta Por Uma Educação do Campo². Suas bandeiras, projetos, perspectivas e utopias. A formação política dos trabalhadores e a valorização da consciência social são alguns dos desafios. Neste sentido, a produção do conhecimento histórico pode ressignificar

* Doutor em Educação pela Universidade de Campinas e Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: ramofly@gmail.com

¹ MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; Quilombolas; Caiçaras; Ribeirinhos; Pescadores; Movimento Indígena, entre outros.

² Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002).

memórias, identidades e histórias vividas (MONTEIRO, 2007) pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo, da fome e da falta de projetos emancipadores para com o homem e a mulher do campo. Essa formação política, historicamente contextualizada, pode contribuir para a reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, recuperando documentos, fontes primárias e produzindo história crítica e contra-hegemônica. O conhecimento histórico construído em parceria com os educandos/as, educadores/as, pais e todos aqueles que, direta ou indiretamente, fazem parte dos movimentos sociais que lutam por suas histórias, valores e reconhecimento, pode ser ressignificado e articulado com as Diretrizes Operacionais Por Uma Educação do Campo. Segundo (FREIRE, 1975, 39):

O opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível.

Na produção crítica e coletiva do saber, a construção do conhecimento pode ser analisada com suas idas e vindas, avanços e recuos, em que educadores e educandos interajam democraticamente. Assim, não devemos acreditar em soluções únicas, prontas e acabadas. A fabricação de verdades absolutas e homogêneas, como anulação dos diversos saberes produzidos pelos movimentos sociais do campo e a humanidade como um todo, em diferentes contextos socioculturais, históricos e geográficos, são atitudes repressivas e comprometedoras. A multiplicação cada vez mais acentuada dos debates acerca da Educação do Campo nos encontros regionais, estaduais e nacionais, é fundamental para que os movimentos sociais consigam resistir às dificuldades de implementação das Diretrizes e enfrentá-las. A resistência passa necessariamente pelos valores defendidos no campo, tais como: a terra; a luta; o trabalho; o embelezamento; a cultura; a vida; as bandeiras; o estudo; a solidariedade e a participação coletiva. Frutos da convivência social, do respeito à realidade camponesa e da busca por relações teóricas e práticas na produção dos saberes da terra.

A solidariedade encontra-se estampada na cozinha comunitária, nas marchas, nos encontros, nas ocupações, nos acampamentos, entre outros espaços de produção do saber. É tarefa da escola do campo incorporar esses valores e conscientizar o camponês e a camponesa da desigualdade e da existência de expropriados e explorados, buscando a superação dessas contradições. A escola deve cumprir o papel de proporcionar reflexões políticas e educativas

que contribuam para apontar caminhos de uma realidade mais humana e justa às diversas populações do campo. Que a participação na construção de seus destinos e a consciência dos seus direitos e deveres seja de fato vivenciada por esses sujeitos envolvidos com a educação do campo. Para (GRAMSCI, 1968, 20):

Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista (...). Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade.

Sabemos que, historicamente, existem problemas no que toca à construção de projetos que envolvem a Educação do Campo no Brasil. Percebemos, por exemplo, que os contratos temporários, o despreparo em lidar com os saberes da terra, o desconhecimento das diversas realidades do homem e da mulher do campo, o preconceito com o meio rural e os baixos salários geram, para as equipes, dificuldades de trabalho com os materiais didáticos produzidos para um público bem específico: as escolas das grandes metrópoles brasileiras. Além dessa questão crucial, importante ainda ressaltar que boa parte das escolas do campo está em locais de difícil acesso, dificultando ainda mais o trabalho dos sujeitos envolvidos com a Educação do Campo, comprometendo a orientação pedagógica e o acompanhamento de educadores e educandos.

Nessas idas e vindas, avanços e recuos, as turmas, depois de interrompidas, não conseguem retomar o trabalho anterior. As populações do campo se vêem mais uma vez em condição de desespero e gravidade. Seu desejo e direito à educação não foi respeitado. Esses problemas não podem ser vistos como “naturais”, em especial quando se referem à questão da infra-estrutura, à falta de formação específica dos educadores e à dificuldade de transporte para a realização das atividades previstas nos programas. Geralmente, as linhas de transportes urbanos não fazem o trajeto até as escolas do campo, tornando o dia-a-dia de educadores e educandos uma verdadeira aventura, com longas caminhadas, inclusive sem alimentação. Com tantos problemas, pergunto: até onde vai o direito de ir e vir dos militantes e educadores envolvidos com seus respectivos movimentos sociais na luta Por Uma Educação do Campo no Brasil?

Devido à falta de formação pedagógica, muitos educadores/as resolvem os problemas educacionais lembrando suas experiências, quando eram alunos. Adotam táticas que pouco

aguçam e contribuem para a potencialidade dos educandos e sua formação crítica. Sabemos, ainda, que outros agravantes interferem na (des)organização das escolas do campo, como: a péssima distribuição de terras no Brasil e a excessiva concentração fundiária. Esses são aspectos que demonstram as enormes injustiças sociais sofridas por milhares de pessoas em todo território nacional. Saramago (1997, 5), refletindo sobre o caso brasileiro, afirma:

Povoando dramaticamente esta paisagem e esta realidade social e econômica, vagando entre o sonho e o desespero, existem 4.800.000 famílias de rurais sem-terras. A terra está ali, diante dos olhos e dos braços, uma imensa metade de um país imenso, mas aquela gente não pode lá entrar para trabalhar, para viver com a dignidade simples que só o trabalho pode conferir.

Esta reflexão nos aponta para a miséria e a falta de alternativas de boa parte da população brasileira que, ao procurar saídas para esta triste e desumana realidade, vaga pelas estradas à procura de acampamentos extremamente precários. São pessoas honestas, que querem trabalhar a terra e educar seus filhos; porém, segundo Saramago (1997), andam por aí feito assombrações. Uma significativa parcela dessas pessoas não teve acesso à educação básica do campo. Outro dado relevante nesta trajetória histórica gira em torno daqueles que, no afã de procurar “*uma vida melhor*”, partem para as cidades na esperança de garantir o suficiente ao sustento individual e familiar. Nesta realidade de exclusão, estes sujeitos se deparam com o desemprego, a exploração, a corrupção e, levando ao extremo, a possibilidade de viverem como moradores de rua. Os poucos empregos encontrados são, geralmente, humilhantes e alienados.

Nesse campo tão conflituoso, uma minoria de latifundiários ainda teima em manter a mesma estrutura de séculos atrás. As bases das relações sociais e de propriedade, historicamente, não foram modificadas, por contarem com o apoio da classe dominante e da bancada ruralista no Congresso Nacional. Na sociedade brasileira, tanto os conhecedores do assunto quanto os leigos afirmam que a exclusão do direito à terra e à educação do campo vem contribuindo para elevadas distorções sociais e a extrema violência contra o homem e a mulher nos seus diversos movimentos sociais. Esses são apenas alguns dos problemas enfrentados por quilombolas, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, MST, MPA, MAB, indígenas, entre outros atores sociais.

Esta reflexão histórica foi importante para levarmos em consideração que as escolas do campo devem ser atendidas em suas exigências múltiplas e nos diversos projetos de educação defendidos pelos movimentos sociais envolvidos com as Diretrizes Operacionais

Por Uma Educação do Campo. A participação coletiva dos educadores/as e a valorização dos saberes adquiridos na luta pela terra devem ser parte integrante deste processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, nas escolas do campo, o ensino de História e a relação com as histórias de vida dos educandos emergem como possibilidades significativas de reflexões, incorporando discussões em torno, por exemplo, de projetos político-pedagógicos emancipadores. Essas idéias são fortalecidas, na prática, principalmente quando educadores e educandos escrevem suas próprias histórias, contextualizando-as. Levando-se em consideração as dificuldades encontradas no campo, a valorização de educadores, educandos e demais sujeitos que compõem o espaço escolar é, evidentemente, o norte a ser alcançado pela educação no campo.

Além das narrativas e histórias de vida, o ensino de História nas escolas do campo pode contribuir para fundamentar a elaboração de jornais, recuperar receitas no tratamento de doenças, registrar as ervas existentes nos territórios, nas aldeias, nos acampamentos e assentamentos, entre outras possibilidades. Essas atividades pedagógicas podem contribuir para o domínio dos códigos escritos e a valorização dos diversos saberes produzidos pelos sujeitos do campo. Na busca Por Uma Educação do Campo, as marcas dos educadores e educandos estarão sempre em evidência, envolvendo-se com a leitura, a escrita, os cálculos, entre outras atribuições. Para Freire (2001, 29): *“O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”*.

Diante dessas considerações, alguns questionamentos podem surgir no fazer diário e pedagógico: que leituras e escritas circulam no interior dos movimentos sociais envolvidos com a Educação do Campo? Que usos e funções elas possuem? Quais as relações políticas, pedagógicas e sociais tornam possíveis a aprendizagem significativa a despeito das terríveis negações e adversidades acumuladas? Neste sentido, percebo que boa parte das leituras gira em torno da luta pela posse da terra, dos territórios, da cultura camponesa e dos direitos dos povos indígenas. Essas redes de conhecimento podem ser construídas pelas escolas e por elas valorizadas; entretanto, não é sua exclusividade. Os espaços educativos que rompam com a especificidade e o monopólio da sala de aula, enquanto produção de saberes, e passem a ser ressignificados na educação do campo. Novos elementos são acrescentados aos debates em torno dos processos de ensino-aprendizagem. Levam-se em consideração as formas de linguagem, os documentos orais, as identidades, as narrativas, as contextualizações e interpretações diversas. Nessa perspectiva de valorização, interagimos com os processos históricos e aprendemos a lidar com o ensino de história nas suas diversas possibilidades.

Neste sentido, a escola pode ser mais um desses espaços na produção crítica e coerente do saber. Segundo Caldart, (2000, 241):

O MST enxerga na escola (...) a construção histórica do valor do estudo na conformação dos sem-terra – e estudo aqui compreendido mesmo em sua ênfase (não exclusividade) na produção do conhecimento. Conhecer a realidade de forma cada vez mais ampla, profunda e em perspectiva histórica é um desafio fundamental para participação crítica e criativa de cada sem-terra na consolidação do projeto histórico do Movimento. A escola não é o único lugar onde se estuda, mas há uma associação simbólica, cultural, muito forte entre escola e estudo.

É necessário privilegiar, no ensino de História, os saberes produzidos pelos educandos, uma vez que integram vários espaços de convívio social, estabelecendo contextos de socialização, valores, hábitos, costumes e comportamentos na família, no bairro, no clube, na igreja, na escola, nas associações de moradores, sindicatos, partidos políticos e nos movimentos sociais. Nessas interações, as esperadas produções culturais e pedagógicas são tecidas. Assim, a produção do conhecimento histórico e crítico não pode ser baseada apenas em meras exposições de conteúdos, lições e exercícios de fixação. Conhecer implica muito mais do que essas atividades. Conhecer implica movimentos recíprocos entre aquele que ensina e o que aprende numa relação dialógica com o outro. Paulo Freire, em depoimento gravado para o MST no ano de 1996, afirma:

Eu nunca me esqueço de uma frase linda de um educador, alfabetizador, um camponês sem-terra, de um assentamento enorme do Rio Grande do Sul aonde eu fui: Um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele. Mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo.³

Os princípios educativos das escolas do MST, tais como: educação para a transformação social; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas, entre outros aspectos, podem ser relacionados às diversas experiências em educação do campo. As descobertas do camponês, na citação acima, são também as nossas. Neste sentido, é possível perceber que as dificuldades e impasses em

³ In: CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola.*

relação ao desenvolvimento das propostas educativas são enormes, em especial quando não fazem parte das prioridades políticas e governamentais da educação básica no Brasil. A relação entre ensino e educação deve ser encarada a partir das multiplicidades de representações do real, da pluralidade das ações de educadores e educandos e, sobretudo, do resgate das diversas modalidades discursivas, das variadas linguagens que compõem o fazer cotidiano da história, suas inter-relações e os vários níveis de existência da vida social. Uma história viva e não esquemática. Segundo Hobsbawm (1998, 17):

A história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentais, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. [...] Nessa situação os historiadores se vêem no inesperado papel de atores políticos. Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, da de físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como os seminários nos quais o IRA aprendeu a transformar fertilizante químico em explosivo.

A educação do campo e, nela, o ensino de História devem dialogar com as novas propostas político-pedagógicas emancipadoras, as sugestões éticas e o fazer histórico, evitando metodologias que incentivem as memorizações, conformismos e repetições. A escola do campo, com seus sujeitos políticos, estarão, dessa forma, contribuindo para a transformação da realidade de educadores e educandos. Esses agentes da cidadania serão sujeitos da História. Atuarão como atores que aprendem no processo de busca contínua, com idas e vindas, avanços e recuos e não apenas como meros participantes de projetos conservadores e excludentes. Assim, aprendem na luta por educação, reforma agrária e na conquista de novos territórios. Neste processo de enfrentamentos, os dilemas vêm à tona, os diversos pontos de vistas aparecem e os conflitos de idéias surgem, contribuindo para a formação permanente do educador/a reflexivo e criativo. Segundo Freire (2001, 77):

A reconstrução nacional exige de todos nós uma participação consciente e a participação consciente, em qualquer nível da reconstrução nacional, exige ação e pensamento. Exige prática e teoria sempre em unidade. Não há prática sem teoria nem teoria sem prática.

Nessa conjuntura, percebemos a existência de propostas que valorizam as relações entre ensino, prática e capacitação. Partir da prática, das histórias de vida e da realidade de educadores e educandos é um dos objetivos das escolas do campo. Em um curso de formação

de professores, por exemplo, as experiências trazidas pelos participantes devem ser valorizadas, com o intuito de contribuir para melhorar o desempenho dos sujeitos envolvidos com a educação, como possibilidades de transformação. Os princípios educativos desenvolvidos pelo MST sugerem que:

Educar para a ação transformadora quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria (...) quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia a dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje.⁴

Uma das preocupações presentes na educação do campo é o desafio da formação política. No enfrentamento desses desafios, um dos pressupostos básicos é a união entre teoria e prática. Para os movimentos sociais do campo, “o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações de realidade.”⁵ Verificamos que, no ensino tradicional, a teoria é anterior à ação. Esta desarticulação é a principal característica na produção desse conhecimento. No entanto, quando a produção do saber teórico dialoga com a capacitação, as histórias de vida, os gestos, símbolos e identidades, a relação prática-teoria-prática se estabelece enquanto práxis transformadora. No enfrentamento das distorções e simplificações do conceito de realidade, a práxis surge como uma das possibilidades de emancipação das escolas do campo.

Os movimentos sociais do campo utilizam a nomenclatura “partir da realidade”, não como idas sem retornos, mas considera os pontos de partida e de chegada, com objetivos claramente definidos. Na compreensão dos princípios político-pedagógicos que fundamentam a educação do campo, esse olhar é extremamente relevante. A realidade trabalhada pelos movimentos sociais não é apenas a que se vive. Ela é tudo que pode ser conhecido e transformado. Certamente, não tem sentido conhecer todo o mundo, mesmo se fosse possível, sem antes conhecer as relações familiares, os educadores e educandos, a escola e a região no qual os sujeitos do campo sobrevivem e resistem. Nesta conjuntura, as relações sociais estabelecidas proporcionaram o contínuo movimento para a melhoria das condições de vida do homem e da mulher do campo e a educação, nesse contexto, enfrentará o ensino tradicional, livresco, conteudista e distante da realidade dos educandos/as, rompendo com as formas alienantes e hegemônicas de conhecimento que massifica, pautado pela decoreba, pelo

⁴ Princípios da Educação no MST, Caderno de Educação. n° 8, jul. 1996.

⁵ Id. *ibid.*

desinteresse e o tédio em sala de aula. Nesse sentido, partir do conhecimento mais próximo tem-se mostrado um mediador no processo de ensino-aprendizagem, pois, nessa prática, transitaremos do particular ao geral e do geral ao particular.

A educação do campo, oriunda dos movimentos sociais, preocupa-se com a valorização e a autoestima de educadores e educandos. Esses aspectos da formação, trabalhados por Nosella (1992), demonstram que já não se pode mais acreditar ou investir num processo de ensino-aprendizagem que parta apenas da existência de uma linguagem ou de um conteúdo pronto e acabado, que será objeto de ensino do professor e objeto de apreensão do aprendiz. Não se trata mais de aprender um determinado conceito para dele se apropriar, mas de usá-lo e, em usando-o, apreendê-lo e transformá-lo.

Acredito que a valorização do trabalho agrícola, a cultura camponesa, a formação política, entre outros aspectos, são significativos para pensarmos a realidade da educação do campo. Esses saberes podem ser articulados com os conteúdos específicos das disciplinas curriculares, reservando momentos diários para que educadores e educandos discutam seus projetos de vida, suas realidades, lutas e enfrentamentos. Como salienta Paulo Freire, as lições de História começam a partir da realidade do aluno e da aceitação da palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras. Compreendemos que o conhecimento não está de antemão pronto, dado como um sistema de que o sujeito se apropria para usar, mas que no processo de trocas e na atividade da linguagem este vai se reconstituindo. Segundo Gramsci (1992, 15): *“É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para o qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e desarticulados.”*⁶

Acredito na importância das trocas, dos saberes e da valorização das experiências individuais e coletivas para aprendizagens efetivas e significativas. Viabilizar a apropriação crítica dos conteúdos sistematizados pelas escolas é apenas uma das enormes responsabilidades dos educadores e educadoras comprometidos com a educação do campo, que respeitem educandos/as, as diferenças de gênero, as etnias, a classe social, os portadores de necessidades especiais, as identidades, as memórias, os saberes, os gestos, as histórias de vida, entre outros aspectos que envolvam a relação teoria e prática e o exercício da cidadania. Segundo o coletivo de educação do MST:

Em nossa proposta de educação, não acreditamos numa pedagogia centrada nos conteúdos, ou seja, naquela que considera que os conteúdos são a parte

⁶ In: NOSELLA, P. *A Escola de Gramsci*.

mais importante do processo educativo, sendo o seu domínio teórico a demonstração de que a pessoa está sendo bem educada. Não acreditamos nisso! Partilhamos da convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação.⁷

Importante ressaltar que o educando leva para a escola conhecimentos que foram historicamente construídos. Vivendo numa sociedade letrada, este, muito antes de escrever, convive com a língua escrita e falada, sabe, portanto, o que é escrita. Neste sentido, as múltiplas e diferentes histórias de vida dos educandos não podem ser negligenciadas. Nas escolas do campo, que tive a oportunidade de conhecer, em especial as do MST, um dos princípios fundamentais é a interação entre o que o aluno escreve, conta, discute e sugere. Uma prática próxima dos conceitos trabalhados por Gramsci no livro de Nosella (1992, 38):

E vimos em torno a nós, apertados, sentados em bancos incômodos e num estreito espaço, ajuntar-se esses alunos atípicos, em sua grande maioria não mais jovens e que passaram, portanto, aquela idade quando o aprender é coisa simples e natural, todos inclusive cansados por uma jornada de oficina ou de escritório, seguir com atenção mais intensa o desenvolver-se da lição, esforçando-se de tomar nota no papel, deixando perceber de forma concreta que entre quem fala e quem escuta havia-se estabelecido uma viva corrente de inteligência e de simpatia. Isto não seria possível se nesses operários o desejo de aprender não surgisse de uma concepção de mundo que a própria vida ensinara-lhes e que sentem necessidade de esclarecer para possuí-la completamente, para podê-la plenamente atuar. É uma unidade que já existe antes e que o ensino quer reforçar, é uma unidade vivente que nas escolas burguesas em vão se procura criar.

A escola democrática deve estar preparada para fundamentar, sem restrições, não somente a oportunidade de trabalhar com as questões teóricas acerca da igualdade e liberdade, mas de vivenciar a prática desses princípios. Estes devem ser utilizados no cotidiano de todos os sujeitos envolvidos com as escolas do campo, como serviço público. Essas são possibilidades de colaboração e construção de um país socialmente mais justo, com uma melhor distribuição de renda e de terras entre os indivíduos, valorizando espaços de socialização das idéias, com novas formas de resistências e lutas. Lutar por reforma agrária, dignidade no campo e educação é ter a possibilidade de transformar a realidade dos sujeitos que nele atuam. Essas lutas relacionam-se com os princípios educativos defendidos pelos movimentos sociais articulados na luta por uma educação do campo.

⁷ Princípios da Educação no MST. Cadernos de Educação, nº 8.

COUNTRYSIDE EDUCATION AND TEACHING OF HISTORY: possibilities of qualification

Abstract

Our objective is to reflect on the teaching of history and countryside education associated to the cultural, political and social factors that influence the different stages and historic processes of production of knowledge, rescuing the teaching qualification and the current transformations of education, as possibilities of expression of democratic or emancipative management. The teaching of history, in the perspective of reconstructing values, is constituted into a mechanism to transform the dreams and hopes of rural workers into a coherent project, with the reality of life, of these people from the fields, who value school as a place of developing full citizenship, contrary to the reproductivist actions and producer of inequalities. The school is involved in the fight for social inclusion and the defense of human rights, and seeks equality, the right to land and acknowledging how to deal with the difference. Thus, the written and oral production of the teachers of history, seek evidence in the processes of qualification, in educational experiences, in the different possibilities of seeing reality and of thinking for themselves while protagonists of their own individual and collective stories, problematizing the reality of the countryside, the teaching of history and organizing the various possibilities of critical thinking, through the constant exchange and production of various aspects of knowledge. Our intention is to show that teaching history and fighting for education in the countryside, overcomes the fences imposed by the traditional school, with authoritarian projects and displaced from the reality of the countryside. The falling of these fences symbolizes respect, organization and valuation of the social movements.

Keywords: Teaching of History. Countryside education. Social Movements.

Referências

ANDRE, Marli. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: *Cadernos Cedes*, XXVIII, nº 43, Dezembro – 1997. p. 46–57.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. In: *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, Miguel G. & Bernardo Mançano Fernandes. A educação básica e o movimento social do campo – Brasília, DF: *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

ARROYO, Miguel G.; Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo – Brasília, DF: *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5.

ARROYO, M. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs). *Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a Escola?* São Paulo: Ed. Xamã, 1999.

- BELTRAME, S. A. B. *MST, professores e professoras: sujeitos em movimento*. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2000.
- BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salette. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*, 2000. Coleção por uma Educação Básica do campo, n. 3.
- BETTO, Frei. *Crise da modernidade e da espiritualidade*. UNESP: Presidente Prudente, 2001.
- BICALHO, Ramofly dos Santos. *Alfabetização no MST: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense*. Campinas: Editora Komedi, 2007. 2. edição.
- _____. *Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetória de educadores e lideranças*. Campinas: Editora Komedi, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. SP: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Zaia. *Os novos paradigmas em educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. SP: Companhia das Letras, 1994.
- CALDART, Roseli Salette; ARROYO, Miguel Gonzáles & MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. A escola do campo em movimento. In: Revista Eletrônica Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, jan./jun. 2003. pp.60-81.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia?* SP: Brasiliense, 2001 (Coleção primeiros passos; 13)
- _____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ELIAS, Norbert. *Sociedade dos indivíduos*. RJ: Zahar, 1994.
- ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. RJ: Artes médicas, 1989.
- ESTERCI, N. VALLE, R. S. T. (Orgs) *Reforma Agrária e Meio Ambiente*. ISA, São Paulo, 2003.
- FÁVERO, Osmar (org.) *A Educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1997.

- _____. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1975.
- _____. *A Importância do ato de ler*. SP: Cortez, 1982.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo e Frei Beto. *Essa escola chamada vida*. RJ: Ática, 1988.
- FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henri. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar. In: *A educação no século XXI*, Imbernon, organizador, Artmed, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. RJ: Civilização Brasileira, 1968.
- HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudanças*. Lisboa, McGraw Hill, 2000.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KOLING, Edgar J & MOLINA, Mônica C. (Org.). Por uma Educação Básica do Campo. nº 1. Brasília, DF. *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo.
- KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo & CALDART, Roseli Salete (organizadores). Educação do Campo: identidade e políticas públicas – Brasília, DF: *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, 2002. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. SP: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 23).
- MINAYO, M. Cecília (org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
- _____. Introdução à Metodologia da Pesquisa Social. Parte I: Conceitos Básicos. In: *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. SP/RJ: Hucitec/Abrasco, 1996.
- MST – *Caderno de Educação n. 8 – Princípios da Educação no MST*. São Paulo, 1999.
- NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PASSADOR, C. S (2000) Projeto Escola do Campo: Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná. IN: FARAHA, M. F. S. & BARBOZA, H. B. (orgs.). *Novas Experiências em Gestão Pública e Cidadania*. São Paulo: Editora FGV.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PRADO, Bento Junior. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: *Descaminhos da educação pós – 68*. Rio de Janeiro, Editora Brasiliense, 1980.

SARAMAGO, José. In: Salgado, Sebastião. *Terra*. SP, Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa. As tensões da Modernidade. *Fórum Social Mundial, Biblioteca das alternativas, 2001*. Site><http://www.forumsocialmundial.org.br> Acesso em: ago. 2008.

SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores*. Múltiplos olhares. SP: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2000.

SCHION, D. Formar professores como profissionais reflexivos, In NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, D. Quixote, 1992.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade cível: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____; FÁVERO, Osmar (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, L. H. Educação do campo e pedagogia da alternância: a experiência brasileira. In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 5, pp. 105-112, 2008. <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: set.2008.

SILVA, M. S. A Formação Integral do Ser Humano: referência e desafio da educação do campo. In: *Revista da Formação por Alternância*. Ano 3, n. 5, Brasília: UNEFAB, 2007.

STÉDILE, João P. & GORGEN, Frei S. – *A luta pela terra no Brasil*. SP: Scritta Editorial, 1993.

TODOROV, Tzvetan. *Memória do mal, tentação do bem: indagações sobre o século XX*. SP: Arx, 2002.

Recebido: julho de 2010
Aprovado: novembro de 2010



O ENSINO DE GEOGRAFIA E A OS DESAFIOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Tatiane Rodrigues de Souza

tati87souza@gmail.com^{1 2}

Evandro César Clemente

evandroclemente@yahoo.com.br³

Resumo

O texto é resultado das discussões referente à pesquisa de tese de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG) da Regional Jataí-GO, tem como objetivo apresentar reflexões teóricas da importância do ensino de geografia no contexto da educação no/do campo frente aos desafios das políticas públicas da educação. Os procedimentos metodológicos baseiam-se em levantamento bibliográfico acerca do tema e pesquisa secundária. Constata-se que a luta por uma educação do campo também se insere nas discussões de políticas educacionais dignas para todos os sujeitos, portanto, é necessário uma política educativa e democrática que possibilite senso crítico e atenda os anseios de todos os sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação no/do campo, Ensino de Geografia, Políticas Públicas neoliberais.

Introdução

As ciências humanas e, em especial a Geografia, nos ajudam a responder os porquês das características atuais da nossa sociedade sob o ponto de vista político, social, econômico e cultural. A ciência geográfica, por sua vez, apresenta conceitos, categorias e uma linguagem própria, que vai além e também se preocupa com as relações estabelecidas entre homem e natureza.

Entretanto, devemos considerar que a maior parte das unidades escolares rurais, estão distantes da realidade dos alunos, pois seus conteúdos e metodologias de ensino são impostas pelas classes dominantes que não consideram as especificidades das diversas populações

¹ Pesquisa financiada pela bolsa de estudos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

² Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG- Regional Jataí

³ Docente do programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG- Regional Jataí.

existentes no campo. Destarte, “[...] a escola rural continua hoje, como sempre esteve, a mercê de modelos urbanos, distante, muito distante das necessidades do trabalho e da produção de vida camponesa e até mesmo de seus valores básicos mais profundos” (RIBEIRO, 2010, p. 176).

Em razão das condições impostas no âmbito educacional, percebe-se que as escolas no campo também são vítimas das políticas neoliberais, já que nas últimas décadas o campo passou a ser espaço de reprodução do capital, fazendo com que boa parte desse contingente populacional migrasse para a cidade para buscarem melhores condições de vida, seja no mercado de trabalho ou na formação escolar. Apesar das adversidades impostas por este sistema dominante, ainda há diferentes povos que mantêm resistência pelos seus direitos, sendo por este viés em que se conquista uma educação emancipatória.

O presente artigo apresenta reflexões teóricas do ensino de geografia no contexto da educação no/do campo frente aos desafios das políticas públicas da educação. Acredita-se que a Geografia enquanto ciência poderá contribuir significativamente com a luta por uma educação no/do campo, já que neste espaço e a principal atividade que aí é praticada, no caso a agricultura, são fortemente permeados por elementos naturais e humanos imbricados.

A educação no do campo e a Geografia

Para que haja ensino e aprendizagem, as disciplinas escolares necessitam de construções e adequações que considerem as origens, especificidades e o contexto de vivência dos alunos. Na educação da Geografia Escolar esse processo não é diferente, uma disciplina que é capaz de sistematizar os saberes da atual realidade socioespacial, possibilitando reflexões e compreensão de conceitos geográficos. Acredita-se que é preciso que haja profissionais [...] “que domine o campo da geografia, suas finalidades sociopolíticas e o modo de constituição desse campo, resultante da perspectiva espacial de análise - e de métodos e de conceitos chaves [...]” (CAVALCANTI, 2012, p.156).

Para tanto, é preciso que os docentes estejam atentos aos conteúdos escolares, afim de estabelecer discussões teóricas e críticas a partir dos conhecimentos cotidianos dos estudantes. Entre os debates no ensino da Geografia Escolar, uma das temáticas discutidas nos conteúdos geográficos é a Questão Agrária, direcionada a partir do debate das relações do homem no



campo em que é possível compreender o papel das atividades agropecuárias no desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Conteúdos como este podem ser dialogados com a realidade de todos os alunos, principalmente com os estudantes que vivem no campo, mediante suas organizações produtivas, temáticas relevantes para a compreensão espacial em que os sujeitos habitam. Esse diálogo só poderá ser feito se os educadores criarem situações de ensino aprendizagem de modo a levar os alunos a pensarem e discutirem a relação dos conteúdos com suas práticas cotidianas.

Discutir as características e selecionar conteúdos relevantes aos saberes dos educandos do campo, pode até não ser em princípio, uma tarefa fácil, porém, se os educadores estiverem elaborando metodologias específicas nos conteúdos propostos, não haverá dificuldades em executá-los, possibilitando para que o aluno tenha relações com seu espaço e conhecimento dos fenômenos do mundo. Segundo Castrogiovanni; et al, (2008, p.95) "aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento".

O fazer pensar tem muito mais a ver com o processo de formação do docente, que deve ser contínua, por essa razão, "[...] a realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desenvolver as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural" (ANTUNES-ROCHA 2011, p. 395).

Ensinar geografia para quem? Esse é ponto crucial para execução dos conteúdos apresentados pelo currículo, já que a geografia vem sendo imposta como uma disciplina abstrata, havendo uma valorização por um ensino conteudista, de maneira que as temáticas escolares são transmitidas para os alunos para que os docentes apenas cumpram os currículos ou finalizem os materiais didáticos. Entretanto, "[...] o professor deve deixar de dar os conceitos prontos para os alunos, e sim, juntos, professores e alunos participarem de um processo de construção de conceitos e de saber" (OLIVEIRA, 1998, p. 140), trazendo um debate crítico para a geografia escolar.

De acordo com Cavalcanti (2012) para ser professor de geografia é necessário atuar profissionalmente, isto é, ter o conhecimento e habilidade do saber geográfico, pensar o ato de ensinar como um profissional mediador, saber para quem vai ensinar, conhecer e trazer as referências teóricas de quem ensina a geografia, deixar claro os motivos basilares dos conhecimentos geográficos e saber como ensinar para sujeitos em contextos determinados.

Neste sentido, ressalta-se a importância de potencializar o ensino e aprendizagem na inclusão dos saberes de todos os educandos, aliados a uma formação docente que possibilite “um ensino crítico, voltado para o desenvolvimento intelectual dos alunos, busca mediar seus processos de conhecimento considerando-os sujeitos ativos, já portadores de saberes e capacidades de pensamento” (CAVALCANTI, 2012, p. 112).

É claro que os desafios são diversos, mas os professores e os demais envolvidos na educação sabem que é na escola em que se prepara para a “vida”, afirma a necessidade do ensino e aprendizagem, ela se apropria dos diferentes saberes, uma instituição que é considerada transformadora da sociedade, um espaço de debates dotada de perspectivas inovadoras e conservadoras (KIMURA, 2008).

Entretanto, concorda-se com Oliveira (1998) ao afirmar que o ensino da geografia escolar que vem sendo praticado, de forma geral, não satisfaz ao aluno e nem aos professores que lecionam a disciplina. Há uma série de fatores que contribuem com a insatisfação destes, entre eles, a instabilidade no trabalho, a falta de administração pedagógica por parte dos superiores das redes educacionais, a excessiva carga de trabalho que não condiz com salários pagos e as políticas públicas educacionais.

Quer dizer, para os neoliberais o que importa é “[...] apenas referências insistentes sobre profissão, mercado, economia da educação, a produtividade, o desempenho”. (IANNI, 2004, p.33). “Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto [...]” (RIBEIRO, 2012, p.296).

É possível afirmar que o objetivo das políticas educacionais é universalizar o ensino público, por essa e outras razões, uma educação pública destinada a formar sujeitos críticos e reflexivos não é de interesse das classes hegemônicas. Sendo assim, homogeneizar e precarizar a estrutura educacional é uma das estratégias de poder do neoliberalismo, que tende a subordinar a sociedade por meio das políticas públicas de ensino.

Outro fator relevante a ser destacado é a dificuldade das equipes pedagógicas (professores, coordenadores e gestores) ao pensarem a organização escolar no âmbito da educação no/do campo. Tanto a geografia como as demais disciplinas escolares perdem por não lutar por uma educação específica para os diferentes povos do campo seja na elaboração das suas aulas ou na execução elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), que de certo modo



dão autonomias para os docentes trabalharem particularidades do modo de vida e de trabalho do campo.

É bom ressaltar que as mudanças nas abordagens pedagógicas devem ser manifestadas por docentes e pelos demais envolvidos na oferta de ensino. A geografia é uma das disciplinas escolares que tem condições de proporcionar a compreensão das questões de nossa sociedade brasileira, que esteja preocupada com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, construindo um ensino comprometido com a sociedade e o homem. Assim, de acordo com Oliveira (1998, p.143-144):

Nos dias de hoje só tem havido lugar para duas grandes vertentes ideológicas no ensino de geografia. Ensinar uma geografia neutra, sem cor e sem odor. Uma geografia que cria desde o início trabalhadores ainda que crianças, ordeiros para o capital. Ou ensinar uma geografia crítica, que forme criticamente a criança, voltada, portanto, para o seu desenvolvimento e sua formação como cidadã.

O campo é um espaço de vida, e a geografia é uma disciplina que é capaz de correlacionar os debates sociais e da natureza com as respectivas realidades dos diferentes sujeitos, trazendo uma abordagem vinculada às necessidades destes sem perder o diálogo com os fenômenos políticos, econômicos, sociais e culturais, fortalecendo os contextos sociais das populações locais.

De fato, é realmente necessário ir além das páginas do livro escolar, é preciso conhecer a realidade a qual estão imersos os alunos, pensar, debater e fazer acontecer uma educação em que se oponha dos atuais modelos educacionais estimulados pelas políticas neoliberais, que visam somente a formação de sujeitos para o capital. E, hoje, o que estamos presenciando é um conjunto de reformas políticas educacionais que não atendem de modo satisfatório os direitos dos envolvidos (pais, alunos, professores entre outros).

Portanto, denota-se que as escolas no campo estão sofrendo com as políticas neoliberais, de modo a reforçarem o campo como um espaço somente de reprodução do capital, piorando as condições de vida da população rural, que tendem a migrar para a cidade para buscarem melhores condições de vida, seja no mercado de trabalho ou na formação escolar.

Desafios para a consolidação por uma educação no/do campo

Por escolas do campo se entende aquelas que possam fortalecer os interesses sociais de um determinado grupo, que atendam suas necessidades sociais e culturais, valorizando seus conhecimentos e modos de vida. Nas discussões propostas por Caldart (2009, p. 12), a educação do campo “[...] é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação[...].”

Entretanto, as perspectivas capitalistas buscam controlar cada vez mais os espaços sociais e econômicos, dificultando a consolidação de propostas educacionais voltadas para estes sujeitos, “hoje, o que vemos é um processo de valorização do capital, com base num grande desenvolvimento científico, tecnológico, informacional e biológico, igualmente no campo e na cidade”. (VENDRAMINI, 2009, p. 98).

A educação é vista como mercadoria, a formação profissional tem sido almejada pelas forças hegemônicas apenas pelo viés técnico econômico. Prova disso, é o descaso com a criação atuais das reformas educacionais, o corte de verbas, as privatizações e o crescente fechamento das escolas no campo no território brasileiro. Sob este contexto, é de suma importância vincular-se ao movimento de luta por uma educação pública comprometida com a luta por direitos e cidadania.

O protagonismo para a educação do campo surge pelos próprios sujeitos do campo, e, infelizmente, a maior parte destes desconhecem seus direitos por uma pedagogia específica, que atenda suas particularidades e necessidades. Portanto, para que a educação do campo possa ser estabelecida em uma unidade escolar, é preciso que todos os envolvidos nesta oferta educacional estejam em movimento de luta, afinal, o Estado brasileiro já dispõe de Marcos Legais para a educação no/do campo (Constituição/1988, LDB/1996, Diretrizes do Campo/2002 e Decreto Nº 7.352/2010).

Os marcos legais fortalecem a existência e permanência da educação do campo e, por mais que existam reformas educacionais que tendem a padronizar, homogeneizar e engessar os currículos, temos uma política nacional para a educação do campo, que para ser consolidada, será preciso desafiar os interesses das classes dominantes para que haja a constituição por uma educação emancipatória, que possibilite valorizar as diferenças socioculturais e respeite a diversidade.



Entretanto, os marcos legais do Movimento Nacional da Educação do Campo não garantem que esta seja totalmente consolidada no campo brasileiro, é preciso operacionalizar a política da educação do campo nas esferas educacionais, que segundo Munarin e Locks, (2012, p. 87), estamos evidenciado “[...] a continuidade da precarização da educação nos contextos rurais, cuja principal solução tem sido o fechamento de escolas e o contraposto transporte dos alunos de todas as idades para que se cumpra o estatuto da escolarização obrigatória”

Para os autores supracitados, o modelo de educação é imposto para as populações rurais sem levar em considerações as necessidades dos sujeitos. Ademais, os jovens do campo não têm conseguido exigir uma educação de qualidade e plena de direitos aos órgãos competentes segundo seus interesses e especificidades. Esta é uma realidade da nossa política nacional, que ao invés de estabelecer as diretrizes operacionais para escolas no campo e construir novas escolas nas áreas rurais, vem na prática fechando ou nucleando as unidades escolares existentes.

Tem-se presenciado a perda ao direito à escola, a um currículo digno das necessidades reais, e recentemente estamos perdendo as disciplinas teóricas críticas em humanidades na educação básica com as novas normatizações advindas pela recente Reforma Educacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), perdendo assim o nosso direito à cidadania, que segundo Arroyo (2011, p.75), precisamos superar essas imposições do Estado e se desvincular da:

[...] condição de subcidadania, de cidadania condicionada em que continuamos inferiorizando os setores populares, a escola pública continuará sendo tratada como um espaço de subcidadania e seus profissionais continuarão classificados na mesma condição de subprofissionais.

Em geral, identifica-se que as escolas localizadas em áreas rurais são marginalizadas, o Estado vem criando medidas para o fechamento ou para o processo de nucleação das escolas, justificando-se por redução de custos públicos. Por essa razão, boa parte dos estudantes são transportados para a cidade ou para unidades escolares mais distantes. O processo de nucleação ocorre quando as autoridades da educação passam a reestruturar as escolas da cidade ou no campo para atender alunos das áreas rurais que moram em propriedades mais distantes.

Nuclear ou fechar escolas significa submeter os alunos a condições desumanas, a maioria dos veículos não possuem condições adequadas para transportar os estudantes, as distâncias percorridas por estes podem comprometer a segurança física e o rendimento escolar. Além disso, ainda há no imaginário da sociedade de que estudar em áreas urbanas significa status e prestígio em comparação ao campo. Conforme descreve Munarim e Locks (2012, p.

88) “há uma lógica nessa visão diante da ideologia que sustenta a superioridade hierárquica da cidade sobre o campo, inculcada pela literatura, pela indústria cultural, pelos meios de comunicação e, enfim, pela opinião pública”.

O fechamento das escolas ainda é um fator agravante, que segundo Pinto (2012) entre os anos de 1977 a 2009 mais de 65 mil escolas do campo foram fechadas, muitas turmas existentes tornaram-se classes multisseriadas, incrementaram-se o transporte escolar, que por sua vez, são terceirizados e recebem um custo inferior ao esperado, propiciando ao uso de veículos inadequados.

Dados do Censo Escolar Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP), demonstram que em “[...] 2002 existiam 107.432 escolas rurais no Brasil, enquanto que esse número caiu para 83.036 em 2009, ou seja, 24 mil unidades escolares foram fechadas no período entre 2002 e 2009, ou seja, em torno de 23% das escolas foram fechadas” (SOUZA, 2016. p.79). Já em 2011, os movimentos sociais realizaram campanhas e denúncias referente ao crescente aumento do fechamento destas unidades escolares. Entretanto, dados mais recentes demonstram, conforme se pode observar na Tabela 1, que anualmente perde-se inúmeras escolas no Brasil e no estado de Goiás.

Tabela 1- Quantidade de escolas rurais em Goiás e no Brasil -2010-2017 (Públicas e privadas)

ANO	GOIÁS	BRASIL
2010	656	79.341
2011	620	76229
2012	602	74.160
2013	586	70.816
2014	578	67.541
2015	556	64.702
2016	536	63.009
2017	527	60.708

Fonte: Censo escolar/INEP2017. Org.: autor, 2018.

É possível observar na Tabela 01 que em oito (8) anos foram fechadas em todo o Brasil 18.633 unidades escolares, isto representa 23% do que existia em 2010. Já no estado de Goiás foram 129 unidades escolares fechadas. Se compararmos os dados, é possível identificar que no ano 2010 para 2011, mais de 30 escolas foram fechadas, a cada um ano a média de escolas rurais desativadas foram entre 30 a 20 unidades por ano. Uma realidade que está presente em todos os estados brasileiros. O Poder Público passou a desativar as escolas rurais com base em



critérios definidos pelo número mínimo de alunos, com o objetivo somente de reduzir custos com a educação rural, que por sua vez, é marginalizada pelas políticas públicas.

Em geral, acredita-se que muitos alunos deixam de estudar por se envolverem no trabalho no campo ou por serem transportados para as áreas urbanas ou para escolas rurais mais distantes de suas casas em longas e cansativas viagens diárias, afinal os estudantes perdem muito tempo nos veículos e muitos precisam envolver nas atividades familiares do campo. O fechamento de escolas vem sendo comum em nosso país, justificada pela expansão da produção agrícola, pautada na acentuada tecnificação e por intensa exploração da terra.

Infelizmente ainda há inúmeras escolas sendo fechadas pelo Poder Público. Por mais que tenha sido implementado a Lei no 12.960, de 27 de março de 2014 pela Presidenta da República do Governo Dilma ao sancionar:

[...] a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Art. 1º O art. 28 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art. 28. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (NR) (BRASIL, 2014).

Conforme Taffarel e Munarim (2015), o objetivo desta Lei é dificultar o fechamento das escolas rurais, entretanto, é uma medida que não tem sido levada a sério pelas autoridades governamentais, por essa razão, o fechamento das unidades escolares continua, as atuais políticas recessivas e os cortes orçamentários vem impactando as escolas dos povos do campo. Além disso, é relevante destacar que:

Essa lei foi conquistada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, com o mote “Fechar Escola é Crime”, e contrariou os interesses de gestores locais de educação (estados e municípios). Em geral, esses gestores contrariados, como quem faz de conta que não sabe da lei, continuam com a mesma prática. E é regra também não cumprirem a lei e dizerem que não o fazem por pura incapacidade orçamentária, visto que o custo/aluno/qualidade das escolas do campo é mais alto que a média. E na sequência muitos tentam convencer o interlocutor – do Movimento Social, quando o diálogo ocorre – de que a culpa do crime praticado é do sistema federativo, que impõe aos governos locais as obrigações sem a devida cobertura orçamentária (TAFFAREL E MUNARIM, 2015, p.48).

Observa-se pelas descrições dos autores supracitados, que as autoridades são negligentes por não cumprirem a Lei que dificulta o fechamento das unidades escolares, ao fechar uma escola os gestores políticos se justificam por dificuldades orçamentárias, seja por má administração de recursos locais ou por falta do repasse de verbas do Governo Federal.

Pode-se, ainda, afirmar que as classes dominantes não estão preocupadas com o bem social dos povos do campo, suas perspectivas de educação estão pautadas apenas pelo viés econômico, que segundo Apple (2001, p.2010) os neoliberais querem que os estudantes se tornem:

[...] trabalhadores criativos e empreendedores (contudo obedientes). Neste contexto, a flexibilidade e a obediência andam de mãos dadas. Devido a isto, uma educação politécnica criativa e crítica que combine “cabeça, coração e mão” não é financiada pelos neoliberais.

Tudo o que é de direito das populações mais carentes, este sistema político e corrupto cria justificativas para subordinar estes sujeitos. Sem dúvida, é preciso enfrentar as forças hegemônicas para a garantia da educação libertadora e de direitos. Segundo Freire (2011, p. 55) é preciso de uma “ [...] pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos”.

O fato é que o sistema capitalista pretende reproduzir uma educação sujeita aos ditames das classes superiores, sob condições de servidão, obedecendo a perspectiva por uma sociedade mercantilizada. Entretanto, para trazer uma educação crítica será preciso ações coletivas, a fim de romper com a lógica capitalista (MÉSZÁROS, 2005).

Consideração Finais

A Geografia a partir dos seus conceitos teóricos e críticos, é capaz de promover a identidade dos indivíduos do campo, mas o crescente fechamentos das unidades escolares e as novas reformas no sistema educacional como o novo componente curricular da BNCC, que agrega a Geografia nas Ciências Humanas, sobretudo no Ensino Médio, se constitui um desafio e um retrocesso para o âmbito educacional, isto é, perde-se o sentido histórico de lutas pelas disciplinas escolares.



A garantia de uma educação de direitos é dever do Estado, seja ela no campo ou na cidade. Sendo assim, a atual conjuntura política e educacional nos concerne travar uma nova luta pela obrigatoriedade de uma educação laica e gratuita, pelo saber da Geografia e das demais disciplinas escolares. Destarte, é importante que possamos compreender que as atuais políticas educacionais afetam todo o âmbito educacional e que, conseqüentemente vem impactando as escolas rurais

É claro que precisamos estabelecer uma educação de direitos para os diferentes sujeitos do campo, de modo que a Geografia é uma das disciplinas escolares que está intimamente ligada nas reflexões críticas sociais, nas disputas e conflitos, nos movimentos sociais, aos deveres e direitos. Portanto, a Geografia como ciência e disciplina escolar pode contribuir aos educandos uma formação de sujeitos críticos, contextualizando com seu meio geográfico de vivência de modo que o processo ensino aprendizagem venha ser significativo.

Referências bibliográficas

ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, A.A (orgs.). **Educação do campo: desafios de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

APPLE, M. Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, 2001.

ARROYO, M. G **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 02 abril de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 26 de junho de 2018.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução 01 de abril de 2002. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 Fev de 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Dispõe sobre o sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, publicado em 28 de março de 2014, Seção 1.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília DF, 16 de Fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 17 de abril de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 09 fev. 2017.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CASTROGIOVANI, A. C; CALLAI, H C; KAERCHER, N.A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas.** São Paulo: Contexto, 2008. p. 07-67.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUNARIM A, LOCKS G. A. Educação do campo: contextos e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, Paraná, v.15, nº.1, p.83-95, 2012.

OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. et al. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 135-144.

PINTO, J. M. R. Fundos públicos. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 374-381.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo. Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 3.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

IANNI, Octavio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.



INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: censo escolar 2017. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília, 2017.

SOUZA, T. R. **Caracterização e análises das escolas no campo no município de Jataí GO**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Jataí. (GO), 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo: educação virada para o futuro? In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria (org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2009.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS RURAS E NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

TEACHING SOCIOLOGY IN THE CONTEXT OF RURAL SCHOOLS AND INTERFACE WITH THE EDUCATION FIELD



Vol. 8 nº 15 jan./jun. 2013

p. 133-145

Jaqueline Russczyk ¹

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Sérgio Schneider ²

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

RESUMO: Este artigo traz uma análise das particularidades e possibilidades de diálogo entre a sociologia e a educação do campo para impulsionar o desenrolar das capacitações, e assim contribuir para o desenvolvimento como ampliação das liberdades e como garantia de qualidade de vida. Para responder ao objetivo do artigo é feito um apanhado da bibliografia que trata do assunto, pois a pesquisa encontra-se em fase anterior a coleta e análise de dados. Para fins de contextualização o estudo resgata o debate sobre juventude rural e modo de vida. Nas considerações finais destaca-se que o ensino de sociologia relacionado à educação do campo pode contribuir para entender a realidade rural e garantir a qualidade da educação, a partir da sua vinculação com as demandas do campo, conhecimento teórico e concepção de currículo formulada.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento rural, educação do campo, ensino de sociologia.

ABSTRACT: This paper presents an analysis of the peculiarities and possibilities of dialogue between sociology and education in rural areas to boost the development of skills and thus contribute to the development and expansion of freedoms and to guarantee the quality of life. To meet the objective of this paper is made an overview of the literature dealing with this matter because the research is in the stage prior to data collection and analysis. In order to contextualize the study recovers the debate on youth and rural way of life. The conclusion shows that the teaching of sociology related to rural education can help to understand the rural reality and ensure the quality of education, from its connection with the demands of the field, theoretical and design curriculum formulated.

KEYWORDS: rural development, rural education, the teaching of sociology.

¹ Doutorado em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Trabalha no Revista EJA em Debate.

² Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este artigo traz uma análise das particularidades e possibilidades de diálogo entre a sociologia e a educação do campo para impulsionar o desenrolar das capacitações, e assim contribuir para o desenvolvimento como ampliação das liberdades e como garantia de qualidade de vida. Para responder ao objetivo do artigo é feito um apanhado da bibliografia que trata do assunto, pois a pesquisa encontra-se em fase anterior a coleta e análise de dados. O debate sobre o ensino de sociologia voltado a juventude rural ainda é inexpressivo, ou seja, que *práxis* daria conta de contemplar o modo de vida específico dos sujeitos do campo?

É apenas em 2008 que a disciplina de sociologia torna-se obrigatória³ no ensino médio de todo país, com a obrigatoriedade de que o professor de sociologia seja sociólogo. Nesse sentido, reflexões sobre a prática sociológica voltada a juventude e as escolas rurais conduzem a indagações sobre a sua identidade perante os sujeitos sociais do campo. Junto a isso, ainda que também com uma história recente, as contribuições da educação do campo podem ser úteis ao ensino de sociologia do ponto de vista pedagógico, no que diz respeito a valorização dos saberes peculiares do mundo rural.

Nesta perspectiva, alguns temas são importantes para serem desenvolvidos aqui, tais como: *práxis* pedagógicas, ensino de sociologia e educação do campo. Adjacente a isso, as contribuições sobre desenvolvimento vêm ao encontro do desejo de emancipação e de transformação social, fundamentais para garantir a qualidade de vida no meio rural. Assim, para fins de contextualização, a seguir resgata-se o debate sobre juventude rural e modo de vida.

Reflexões a propósito de *práxis* pedagógicas orientadas pelo modo de vida da juventude rural

Tomando os escritos de Paulo Freire como referência, por *práxis* pedagógicas entende-se a unidade entre subjetividade e objetividade, prática e teoria. Conforme Freire (1983): "(...) o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um "ser-em-situação", é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser de "práxis"; da ação e da reflexão" (FREIRE, 1983, P.17).

De acordo com o autor, não basta realizar um exercício puramente intelectual ou um exercício apenas ativista, pois a *práxis* implica ação constante e reflexão sobre a ação, a busca do saber. Reforçando o acima exposto, acrescenta: "*Tempo perdido, ainda que ilusoriamente ganho, é o tempo que se usa em bla-bla-blá, ou em verbalismo, ou em palavreado, como também é perdido o tempo do puro ativismo, pois que ambos não são tempos da verdadeira práxis*" (FREIRE, 1983, P.33).

Para Freire (2001), o papel da educação seria o de reinventar o mundo, de ir além de um conhecimento opinativo, para o domínio da história, do conhecimento das estruturas, um processo permanente de repensar e atuar com a consciência de que não há prática educativa neutra e apolítica e de que não se pode esperar que as transformações se realizem sozinhas. Considerando estas formulações, o desafio presente é: como se caracteriza a juventude rural e o seu modo de vida para que o educador atue em consonância com a realidade do educando e contribua também para a transformação

desta realidade?

Vários autores têm abordado o tema da juventude e da juventude rural. As contribuições de alguns deles são destacadas a seguir. As classificações sobre o que se entende por juventude diferem entre os autores. No entanto, o termo mais adequado a ser utilizado hoje é “juventudes”, conforme o que segue:

Se há um componente geracional que permite definir a juventude pelo que há de específico à sua *condição*, é importante considerar que esta é vivida de forma diversificada e desigual entre os jovens de acordo com suas *situações* socioeconômicas específicas e com os padrões de discriminação e preconceito vigentes, que repercutem sobre as oportunidades efetivamente disponíveis a cada um. Em outras palavras, a duração e a qualidade desta etapa do ciclo da vida são mais ou menos favorecidas pelas características socioeconômicas dos jovens (a origem social, a renda familiar e o nível de desenvolvimento da região onde vivem) e pelas diferentes exigências relacionadas aos papéis/lugares que homens e mulheres ou indivíduos pertencentes a grupos raciais distintos tradicionalmente ocuparam na sociedade. Por isso, tornou-se usual empregar a expressão “juventudes” para enfatizar que, a despeito de constituírem um grupo etário que partilha várias experiências comuns, subsiste uma pluralidade de situações que confere diversidade às demandas e necessidades dos jovens (CASTRO E AQUINO, 2008, P.29).

Há, portanto, um deslocamento do foco que considera a juventude como uma fase preparatória da vida ou como uma etapa crítica e, portanto, de segurança pública, para a questão da participação juvenil, da auto-representação e dos contextos em que vivem. Assim, identificar as demandas da juventude pode ser o primeiro passo para desenvolver a participação, para que a juventude permaneça no campo e esteja satisfeita e motivada para transformar a realidade (CASTRO E AQUINO, 2008).

Sobre a juventude rural, tem-se um apanhado de autores que vem pesquisando o assunto. Sposito (2007) indica a invisibilidade: política, das discussões públicas e das pesquisas dos/sobre os jovens rurais. No entanto, mesmo que o conhecimento produzido nos ambientes acadêmicos careça de divulgação, há uma tentativa de superação desse cenário. Sposito (2007) salienta a necessária articulação entre o específico e o geral, ou seja, refletir sobre a estrutura social na qual os jovens estão inseridos, bem como avaliar a situação de vida da juventude – mesmo havendo disputa de sentidos sobre o tema da juventude.

A autora indica alguns eixos de discussão sobre o assunto. O eixo inicial trata do enfrentamento entre a diversidade das experiências juvenis e conteúdos universais que perpassam a temática – sendo a sociologia do mundo rural fundamental nesse desafio – isso leva ao imprescindível diálogo e trocas entre as áreas do conhecimento que inclui as várias dimensões presentes na vida da juventude, tais como gênero, etnia, família, sexualidade, entre outros, que adensam os estudos sobre a juventude. Outro eixo é o

aprofundar das análises sobre espaço e tempo que se transformam e concomitantemente produzem mudanças nas condições de vida dos jovens do campo e da cidade, superando a dicotomia rural-urbano, pois ambos estão imbricados e assim sendo se produzem e geram novas ruralidades e urbanidades. E ainda, o aprofundar da reflexão sobre conhecimento e ação, isto é, os acadêmicos não devem ditar as regras ou ensinar sobre ação política, pelo contrário, isso deveria ser uma via de mão-dupla (SPOSITO, 2007).

Guaraná de Castro (2007) traz outros elementos que perpassam questões referentes à juventude rural. As preocupações da autora se voltam às condições de vida no meio rural que também atingem a juventude, ou seja, mesmo que tenha havido transformações e lutas importantes no campo, permanecem problemas nas áreas rurais relacionados à falta de água, luz, transporte, escolas, postos de saúde, etc. Mesmo havendo tais dificuldades, a autora informa que a escolarização é valorizada pelos pais e filhos oriundos do meio rural.

Cabe mencionar ainda as informações que Guaraná de Castro (2007) traz sobre a autoridade paterna, ou seja, estando ela presente em todos os espaços por onde o jovem circula – igreja, família, nos espaços coletivos de decisões, etc. - a autonomia e a legitimidade dos jovens são prejudicadas, influenciando na questão da atuação e na validade do jovem enquanto um ator social. Enfim, Guaraná de Castro (2007) afirma ainda que a juventude é uma categoria social estabelecida no campo e na cidade e que se demonstrou "*a grande diversidade que existe e que hoje se percebe a partir do termo juventude, que constrói representações identitárias carregadas de especificidades, mas reforça pontos de unidade*" (GUARANÁ DE CASTRO, 2007, P.135).

A questão da presença das atividades agrícolas e não-agrícolas e de igual forma a valorização da presença da família são mencionados por Wanderley (2007) quando aborda o assunto dos jovens rurais. A autora também critica a dicotomia dentro/fora ou campo/cidade. Junto a isso o conhecimento e as competências inerentes à juventude rural são lembrados, conforme a autora:

O jovem rural que tem 18 anos sabe ser agricultor: ele tem o conhecimento de como se faz para ser e o que ser agricultor exige, enfim, tem a competência para a profissão. Isso é um capital que desperdiçamos quando dizemos que não tem jeito, que ele deve sair, que a agricultura já era. Minimizamos o capital que existe. O jovem agricultor, quando assume a profissão, tem que assumir a tradição e a inovação. É o desafio desse jovem. Ele não vai inventar a pólvora e começar tudo do zero, porque carrega uma tradição aprendida, mas, ao mesmo tempo, é chamado a inovar. A profissão de agricultor é extremamente exigente na sociedade moderna porque tem que conciliar tradição e inovação (WANDERLEY, 2007, P. 137).

Carneiro (2007), assim como Wanderley (2007), destaca a ideia de que a juventude pode estar inserida na família agrícola, mas não na atividade produtiva agrícola. Isso remete ao debate sobre quem é considerado agricultor; bem como sobre as demandas e

tipos de trabalho da juventude rural. Mas o fato do jovem rural trabalhar em atividades não-agrícolas ou ter um *ethos* considerado urbano reforça os questionamentos trazidos por Carrano (2007) sobre alienação, consciência e possível colonização do ideal cultural urbano nas culturas rurais. Esse debate sobre o que caracteriza algo como rural ou urbano continua vigente.

Adicionado as contribuições dos autores acima expostos, entende-se por modo de vida as formas de vivência e a diversificação dos estilos de vida no meio rural como estratégia de sobrevivência e de produção, e que levam em consideração as especificidades dos sujeitos, tais como, raça, etnia, gênero, classe, idade, religião, etc.. (ELLIS e BIGGS, 2001). No Brasil, Sérgio Schneider é um autor que utiliza o conceito de modo de vida estudando a pluriatividade como um exemplo de formas de organização cotidiana da vida, a partir de realidades múltiplas geradas pela interação social. A pluriatividade consiste: "*na combinação da ocupação agrícola com outras não-agrícolas por pessoas que residem no meio rural e pertencem a uma mesma família*" (SCHNEIDER E CONTERATO, 2006, P:04).

Diversificar não diz respeito somente a dimensão econômica ou de obtenção de renda, mas também as iniciativas que combinam outras estratégias, iniciativas e escolhas, no qual a educação pode ser uma ferramenta importante. Enfim, conhecer a juventude e o seu modo de vida é fundamental para a elaboração de *práxis* pedagógicas que sejam interessantes aos educandos. Igualmente, utilizar os conhecimentos universais com as particularidades locais necessita ser um recurso permanente do educador.

Um possível diálogo entre ensino de sociologia e educação do campo

Hoje tem-se pelo menos duas recentes perspectivas voltadas a educação no meio rural, o ensino de sociologia, que passa a ser obrigatório em todas as escolas e assim sendo inclui-se as escolas do meio rural, bem como a educação do campo, que já tem sido uma orientação bastante presente nas escolas rurais entre os educadores. Sobre o ensino de sociologia, Sarandy (2001) afirma que uma das particularidades da disciplina de sociologia é a de permitir a confrontação de diferentes perspectivas teóricas. Sobre as reflexões do autor em relação ao desenvolvimento de uma maneira de pensar típica de cada área do conhecimento tem-se:

Ora, desenvolver a sensibilidade é algo que pode ser feito pelas Artes Plásticas, pela Dança e pela Literatura. A sensibilidade para o Belo é desenvolvida, em graus diferentes, por diversas disciplinas, inclusive por outras não ligadas diretamente às artes. Mas a Música guarda uma especificidade que está relacionada ao desenvolvimento da sensibilidade auditiva. E nisso ela se difere de qualquer outra. Este exemplo é interessante porque nos serve de analogia. A história e a geografia também produzem conhecimentos sobre o mundo social. E dizer que seus olhares são distintos do olhar sociológico já virou lugar comum (SARANDY, 2001, P.06-07).

Ainda conforme o autor a disciplina de sociologia contribui para o questionamento, desmistificando ideologias, apurando o pensamento crítico problematizador da vida do aluno, sua existência num mundo real, com suas implicações ético-morais, sociopolíticas, religiosas, culturais e econômicas. Desse modo, não é apenas o conteúdo que faz isso, mas a habilidade ou a formação do professor que permite o confronto de diferentes perspectivas (SARANDY, 2004). Assim sendo, não basta a sociologia estar diluída nos temas transversais e nem mesmo ser ministradas por outros profissionais não-sociólogos, o que ainda é a realidade de muitas escolas rurais.

O argumento de que a sociologia produz um modo de raciocínio que nenhuma outra disciplina produz é assegurado por Sarandy (2004). O autor expressa que a disciplina auxilia na compreensão da diferença, em evidenciar a hierarquia quando insistimos em ver igualdade, em transformar a informação em conhecimento. Quando o aluno compreende que os gestos, símbolos, cheiros, tensões, posição na estrutura social e recursos de poder, as gírias, lágrimas e alegrias, enfim, que tudo isso é resultante de uma configuração específica de seu mundo, a sociologia cumpriu sua finalidade pedagógica (SARANDY, 2004).

O ensinar sociologia é desenvolver uma postura cognitiva, seus efeitos estão:

Menos no trato com as teorias sociais e mais na postura dos alunos diante da vida em sociedade; menos no discurso informado por conceitos sociológicos – às vezes bem complexos –, mais nos olhares de quem se encontra em face de um enigma é que se pode aferir quão importante se torna para os alunos a descoberta sobre como nossa vida é perpassada por forças nem sempre visíveis – por nossa simples pertença a um grupo social (SARANDY, 2001, p. 01).

Em concordância com Sarandy (2001) não acredita-se que a disciplina de Sociologia seja indispensável para o desenvolvimento do sujeito e para o desenvolvimento do pensamento crítico, todavia ela pode colaborar para isso. Ao encontro disso, as práticas em Desenvolvimento Rural também podem se somar ao desenvolvimento do sujeito a partir da luta por qualidade no campo, para além da crença em um voluntarismo dos agricultores.

A função do professor de sociologia no ensino médio seria a de *“desenvolver a capacidade de pensar sociologicamente dos jovens”* (TOMAZI, 2008, P02). Para isso o professor não pode aplicar diretamente o que aprende na universidade. Para Tomazi (2008):

Ensinar sociologia no ensino médio é uma tarefa muito difícil, pois implica ensinar jovens a pensar sociologicamente as questões que envolvem o seu cotidiano. Aqueles professores que pensam em reproduzir o que aprenderam na universidade somente causam um grande problema para o

desenvolvimento desta disciplina no ensino médio. Estes muitas vezes reproduzem um conteúdo exclusivamente acadêmico, porque ou não possuem uma formação adequada para esta tarefa, ou não querem ser professores para este nível. Para ser um professor no ensino médio é necessário fazer a mediação entre o saber acadêmico recebido e o conhecimento dos jovens que ele encontra nas escolas, que são muito diversas. Portanto não há uma receita fixa, mas sim uma disposição intelectual de analisar as possibilidades que encontra e aí desenvolver as tarefas de um professor, que é ensinar de tal modo que os jovens possam ter uma visão mais profunda e precisa do mundo em que vivem (TOMAZI, 2008, P. 02).

A mediação entre o saber acadêmico e a leitura das particularidades da juventude do campo é um desafio do educador. Este exercício pode ser auxiliado pelas contribuições dos debates trazidos pela educação do campo, pois esta aborda propostas de ensino para a juventude do campo. Nesse sentido, as contribuições teóricas e práticas da educação do campo podem ser úteis na elaboração de *práxis* pedagógicas em sociologia. Isso reforça o que Tomazi (2008) afirma: *"nada pode ser reduzido a uma única visão e perspectiva. Não há teoria sociológica que consiga explicar toda a realidade social. Por isso, o conhecimento de muitas teorias e perspectivas é fundamental para se formar um bom sociólogo e professor de sociologia"* (TOMAZI, 2008, P03).

A Educação abrange todas as relações humanas, a Lei de Diretrizes e Base de 1996, em seu artigo 1º, enfatiza que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB/96, p.15).

Conforme afirmam Arroyo et al (2004) e Gritti (2003) existe uma visão histórica que culpabiliza o trabalhador do campo pela baixa produtividade e pobreza. Também se tem um processo de pensar e promover a educação no campo, o seu currículo, a formação de professores a partir da lógica e necessidade urbanas. Isso destitui a identidade do trabalhador rural, acusando-o de ter uma falta de educação, pois os espaços, rural e urbano, são vistos como desiguais e não como diferentes e compostos por particularidades.

Reforçando os escritos acima, Gritti (2003) enfatiza que o interesse inicial da Escola Rural foi enfrentar o analfabetismo. No entanto, segundo a autora o objetivo era a manutenção do trabalhador rural no campo, contribuindo para preservar a lógica capitalista.

Na década de 1930, havia uma noção de educação no campo com a suposição de que o conhecimento é "universal", instrumental e destinado ao adestramento de mão-de-

obra. Nos anos 40, nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo seria uma educação diferente para as elites, sendo o ensino profissional oferecido aos filhos de operários. Para conter a migração e conseqüente aumento das favelas, nos anos 60, a educação rural foi assumida pelo Estado, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 a referência.

A LDB-61 estabelecia os serviços educacionais mantidos na zona rural, como a escola, mas com enfoque profissionalizante (CADERNO SECAD 2, 2007):

O mesmo enfoque instrumentalista e de ordenamento social veio a caracterizar a formação de técnicos para as atividades agropecuárias. Em meados da década de 1960, por ocasião da implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque tecnicista para atender ao processo de industrialização em curso (CADERNO SECAD 2, 2007, p.11).

Ainda nesse momento despontam movimentos de educação popular com a finalidade de promover a participação política dos setores populares, da cidade e do campo, como alternativa pedagógica voltada para a cultura desses sujeitos. Com o regime militar ocorreu desarticulação, repressão e suspensão de tais ações (CADERNO SECAD 2, 2007).

Na redemocratização do país, a partir de 1980, tem-se o empenho das organizações da sociedade civil vinculadas à educação popular em incluir a educação no campo no debate público e com a intenção de propor um modelo de educação direcionado às particularidades culturais e às demandas dos camponeses. Essa realidade não difere do que se tem hoje, ou seja, "*A inexistência de uma proposta efetiva de escola para as populações de trabalhadores rurais mantém-se até os dias atuais. Uma perspectiva de escola do campo vem sendo apontada pelo MST*" (GRITTI, 2003, P. 97).

Para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), conforme Arroyo et al (2004), a educação não é voltada apenas para a escolarização, mas para a emancipação do sujeito, portanto, é um processo educativo, sendo a escola considerada apenas como mais um dos lugares onde se educa. As ações educativas do MST são referenciais junto a outras iniciativas de instituições inspiradas em exemplos franceses como a Pedagogia da Alternância. Outro elemento a ser considerado é a Constituição de 1988 que firma o compromisso do Estado em garantir o direito e o ajustamento da educação às singularidades culturais e regionais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) indicava a necessidade da educação voltar-se às peculiaridades da vida rural e regional (CADERNO SECAD 2, 2007). Em 1998 ocorrem ações conjuntas voltadas para a educação dos sujeitos do campo. Conforme citação:

Em 1998, foi criada a "Articulação Nacional por uma Educação do Campo",

entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. (...). A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo, significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (CADERNO SECAD 2, 2007, P. 12).

Hoje, conforme consta no Caderno Secad 2 (2007) há uma consideração de que os sujeitos do campo têm direito a uma educação diferenciada:

Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. (...). Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a Educação do Campo (CADERNO SECAD 2, 2007, p. 09).

No entanto, isso é ainda muito recente e enfrenta problemas como falta de infraestrutura das escolas, dificuldades de acesso e de deslocamento dos alunos e professores, formação e remuneração dos professores, acesso e permanência na escola, etc. Cabe definir que:

(...) as escolas do campo são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (CADERNO SECAD 2, 2007, p.14).

Presentemente a educação do campo reafirma a relação entre o atuar e o analisar o fazer, ou seja, dentro de uma concepção de engajamento é valorizado o ato do educador/ professor/pesquisador pensar a sua prática que é voltada e integrada aos sujeitos ou à

escola do campo. Considerando as contribuições da educação do campo, por esta se ater ao tipo de currículo e de formação necessária para atuar no meio rural, hoje a articulação do ensino de sociologia necessita dialogar com as áreas que estudam e discutem o rural brasileiro. Diante disso, a sociologia pode contribuir no entendimento da realidade a partir do confronto teórico e a educação do campo ao focar o ensino atuante no meio rural pode conduzir ao desenvolvimento rural.

Desafios e Perspectivas: rumo ao desenvolvimento rural

Diante de várias definições sobre o que é desenvolvimento, utiliza-se neste estudo a noção de que o desenvolvimento é uma construção social, ou seja, sua configuração é elaborada dentro de interações sociais, culturais, políticos etc., em determinada sociedade. A prática de desenvolvimento e de desenvolvimento rural é transformadora porque pode alterar o meio ambiente ou ressignificar cultura e valores, entre outros aspectos (SCHNEIDER, 2007).

Segundo Navarro (2001), a partir de 1950 até o final dos anos 70 que a "possibilidade de desenvolvimento" acirrou diferentes iniciativas sob o crescimento econômico do período, que alterou um certo modo de vida rural. O peso econômico da agricultura era considerável e a noção de desenvolvimento rural dessa época estava caracterizada pelo arrojo modernizante embasado na "Revolução Verde". Esta consolidou um padrão tecnológico o qual integrou as famílias rurais a novas formas de racionalidade produtiva e formas de vida e de consumo, predominantemente urbanas (NAVARRO, 2001).

Tais iniciativas pautadas na Revolução Verde acarretaram apenas aumento da produção e da produtividade, impulsionados com a assimilação de novas tecnologias. A adoção de novas tecnologias foi atrelada ao aumento de renda familiar e, portanto, com o "desenvolvimento rural" (NAVARRO, 2001).

Nos anos 80, sai de cena o debate sobre desenvolvimento rural devido a insuficiente redução da pobreza rural e ao enfraquecimento do papel do Estado. Na década de 90 novos processos sociais e econômicos emergem alterando a estruturação societária e as propostas de ação de governo, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais que retornam ao debate político, permitindo no Brasil a emergência do tema do desenvolvimento rural (NAVARRO, 2001). Em síntese, cada termo - desenvolvimento agrário, desenvolvimento rural, desenvolvimento sustentável -, coexiste e remete a um momento histórico específico.

Hoje se tem a ideia predominante de que desenvolvimento rural consiste em uma série de ações que intencionam gerar impactos na melhoria das condições de vida dos sujeitos e grupos e alargar as expectativas garantidoras da reprodução social e econômica dos sujeitos e grupos. O desenvolvimento como liberdade indicado por Sen (2000) desponta como ideia chave para pensar o desenvolvimento rural. Desenvolver é proporcionar liberdades, justiça, participação, qualidade de vida, saúde, educação, entre outros aspectos demandados (SEN, 2000).

Como, segundo Abramovay (2004; 2006; *s/d*), o meio rural vai além da agricultura,

pondera-se que classe, raça, geração, religião, história local e de grupo, escolaridade, entre outros elementos são fundamentais para integrar qualquer análise e categorização do desenvolvimento e do mundo rural, bem como dos jovens do campo (CRUZ, 2008). Ultimamente temas como juventude e educação também são de interesse nas problematizações sobre desenvolvimento rural, como é o caso deste artigo em que o ensino de sociologia, em consonância com os princípios da educação do campo, pode ser instrumento eficaz na construção de um ambiente educativo que valorize o conhecimento dos sujeitos do campo na sua relação com o trabalho, considerando a cultura peculiar da juventude rural e no ensinar a efetuar a leitura da realidade em que se vive para poder transformá-la segundo as motivações próprias da juventude.

Considerações Finais

As problematizações na área das Ciências Sociais têm como contexto inicial as mudanças que começam a ocorrer no mundo contemporâneo. Cita-se o aumento das atividades produtivas e a conseqüente urbanização, com considerável crescimento demográfico. Ocorrem mudanças nas relações sociais no campo e na cidade. Nessa linha histórica, a sociologia do mundo rural desponta com o interesse em estudar os vários aspectos da vida social rural.

No entanto, várias "especialidades" da sociologia podem contribuir para o desenvolvimento rural, cita-se o ensino de sociologia, a sociologia da educação (considerando a própria educação do campo), a sociologia da juventude, etc.. Assim, o ensino de sociologia e a educação do campo podem ser ferramentas importantes na elaboração das estratégias de desenvolvimento e de permanência no campo.

Neste artigo procurou-se refletir sobre os desafios do ensino de sociologia diante de sua obrigatoriedade e ante aos seus sujeitos, ou seja, a juventude rural. Para que esse objetivo fosse cumprido foi discorrido sobre as principais discussões referentes a juventude rural e ao seu modo de vida, pois considera-se que para que as *práxis* pedagógicas cumpram sua função é necessário conhecer os sujeitos no qual ela se destina. Isso porque o conhecimento não possui um valor em si mesmo, e sim se direciona ao modo de vida particular de cada sujeito e coletividade, aos interesses para reinventar o mundo.

Por fim, apresentou-se o debate sobre desenvolvimento. Conforme exposto desenvolver o rural é procurar maneiras de garantir a qualidade de vida dos sujeitos. Nesse sentido, o ensino de sociologia relacionado à educação do campo pode contribuir para entender a realidade rural e garantir a qualidade da educação, a partir da sua vinculação com as demandas do campo, conhecimento teórico e concepção de currículo formulada.

NOTAS

³ Lei Federal nº 11.684, de 02 de Junho de 2008.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. *Agricultura e Assentamentos. Estudos Prospectivos Territoriais e Temáticos Referenciados no Território – Subsídio à elaboração do PPA. Nota Técnica*, Brasília, CGEE, 2006.
- _____. "A densa vida financeira das famílias pobres". *In: ABRAMOVAY, Ricardo (org.). Laços financeiros na luta contra a pobreza – FAPESP/Annablume*, São Paulo, 2004.
- _____. Para uma teoria dos estudos territoriais. A tradução deste texto em espanhol está publicada em MANZANAL, Mabel; Guillermo NEIMAN e Mario LATTUADA (2006) – *Desarrollo rural – Organizaciones, instituciones y territorios*, Ediciones Ciccus, Buenos Aires pp. 51-70, *s/d*.
- ARROYO, CALDART e MOLINA, Miguel G., Roseli S. e Mônica C. (org). *Por uma Educação do Campo*. Editora Vozes, Petrópolis, 2004.
- CADERNOS SECAD 2, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Henriques, Ricardo; Marangon, Antônio; Delamora, Michiele (orgs) Adelaide Chamusca. Ministério da Educação. Brasília – DF, março de 2007.
- CARNEIRO, Maria José. "Balanço e Perspectivas. Debate". *In: Juventude Rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- CARRANO, Paulo. "Balanço e Perspectivas. Debate". *In: Juventude Rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- CASTRO E AQUINO (orgs), Jorge Abrahão de e Luseni. *Juventudes e Políticas Sociais no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA, 2008.
- CRUZ, Kelma Christina Melo dos Santos. *O Papel da Educação do Campo na construção do Desenvolvimento Rural: uma proposta de agenda para a pesquisa a partir das dimensões de gênero e raça na agricultura familiar*. Brasília- DF. Rio Branco – Acre, 20 a 23 de julho de 2008. Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural.
- ELLIS, Frank; BIGGS, Stephen. *Evolving themes in rural development 1950s-2000s*. *Development Policy Review*. 19(4): (437-448), 2001.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação? 7ed*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- _____. *Política e Educação*. 5ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- GUARANÁ DE CASTRO, Elisa. "Balanço e Perspectivas". *In: Juventude Rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- GRITTI, Silvana Maria. *Educação Rural e Capitalismo*. Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2003.
- LDB. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996.
- NAVARRO, Zander. "Desenvolvimento Rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro". *In: Revista Estudos Avançados*. São Paulo, USP, vol.16, número 44, p.83-100, 2001.
- SARANDY, Flávio M. S. *In: <http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>*. REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO ANO I – N5 – OUTUBRO /2001 – MENSAL.
- _____. "Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio". *In: Sociologia e Ensino em Debate. Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Lejeune Mato Grosso de Carvalho (org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.113-130.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SCHNEIDER, Sérgio. *Tendências e temas dos estudos sobre desenvolvimento rural*

no Brasil. XXII Congress of the European Society for Rural Sociology (Wageningen, The Netherlands, 20-24 August 2007).

SCHNEIDER, Sérgio e CONTERATO, Marcelo A. "Transformações agrárias, tipos de pluriatividade e desenvolvimento rural: considerações a partir do Brasil". *In: Guillermo Neiman; Clara Craviotti. (org). Entre el Campo y la Ciudad – Desafios y estrategias de La pluriactividad en el agro.* Buenos Aires: Ciccus, 2006.

SPOSITO, Maria. "Balanço e Perspectivas". *In: Juventude Rural em perspectiva.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

TOMAZI, Nelson Dácio. "Entrevista com Nelson Dácio Tomazi". *In: Revista Eletrônica Inter-Legere.* Número 03 (Jul/Dez 2008).

WANDERLEY, Maria Nazareth. "Balanço e Perspectivas. Debate". *In: Juventude Rural em perspectiva.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Recebido em 15/11/2013

Aprovado para publicação em 10/12/2013

ATIVIDADE INDIVIDUAL PARA A CARGA HORÁRIA ASSÍNCRONA:

Tempo a ser contado para fins de certificação: 7h00

- A partir da leitura dos textos indicados, faça uma análise crítica do Projeto Político Pedagógico da sua escola e elabore um breve texto dissertativo para as seguintes questões:

- 1. Quais os fundamentos sócio-filosóficos que orientam o PPP da sua Escola? São coerentes com uma perspectiva emancipatória dos sujeitos do campo?**
- 2. O PPP da sua escola aborda a dinâmica histórica, social, territorial e cultural das comunidades e dos sujeitos do campo que vivem no seu entorno? De que forma?**
- 3. Qual o lugar das ciências humanas no PPP de sua escola? Justifique sua resposta.**
- 4. Quais são os desafios e as possibilidades do ensino das ciências humanas e sociais na escola do campo em que você atua?**